

Dissertação de Mestrado

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Influência de Variáveis Pessoais e do Contexto no
Desenvolvimento de Projetos Futuros em Jovens
Pertencentes a Grupos de Risco**

Joana Raquel Monteiro Galo-Louro

Mestrado Integrado em Psicologia
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2014

Dissertação de Mestrado

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Influência de Variáveis Pessoais e do Contexto no
Desenvolvimento de Projetos Futuros em Jovens
Pertencentes a Grupos de Risco**

Joana Raquel Monteiro Galo-Louro
Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Janeiro

Mestrado Integrado em Psicologia
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2014

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que me apoiaram de forma decisiva ao longo da realização desta dissertação de mestrado:

À Professora Doutora Isabel Janeiro, por ter orientado este trabalho. Pela partilha de conhecimentos e por todo o apoio e palavras de incentivo.

Aos Diretores das escolas Secundária da Baixa da Banheira e de Sto. António, que me receberam com tanto agrado, aos professores que disponibilizaram tempo das suas aulas para se realizarem as aplicações e a todos os alunos que colaboraram.

Aos meus colegas de turma da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, pelo percurso marcado pelo companheirismo, que nos fez brilhar ainda mais. À Marlene e à Rita, por tudo o que passamos juntas, pela motivação e pelo carinho.

À minha família por tudo o que representam, em especial à minha mãe, à minha avó, à minha irmã e às minhas primas, Tatiana e Renata, por acreditarem em mim e neste projeto.

A todos os meus amigos que sempre me transmitiram força para concluir esta etapa, em particular à Carolina pela ajuda nas revisões finais.

Ao Marinho, por estar sempre ao meu lado e ser o meu pilar.

Resumo

A presente dissertação insere-se no âmbito do estudo do desenvolvimento de carreira de jovens pertencentes a grupos de risco e tem como objetivo geral analisar a influência de variáveis contextuais e individuais no desenvolvimento de carreira. Mais especificamente, o estudo pretende analisar a perceção dos jovens em relação aos diferentes fatores que exercem influência no seu desenvolvimento de carreira, a sua relação com a perspetiva temporal e os projetos académicos e profissionais que apresentam. O estudo testa ainda a influência destas e de outras variáveis, tais como o tipo de curso frequentado, a naturalidade, a escolaridade dos pais, as notas escolares e a auto-apreciação académica, no tipo de projetos futuros dos jovens. Participaram no estudo 183 alunos, do 9º ano e do 12º ano de escolaridade, de duas escolas públicas portuguesas integradas na rede de escolas de intervenção prioritária. Os participantes responderam a três medidas de avaliação psicológica: o Inventário de Influências na Carreira (CII) adaptado para português no presente estudo, o Inventário de Perspetiva Temporal e o Questionário sobre Projetos Futuros. Os resultados mostram uma associação positiva entre a perceção dos jovens em relação aos fatores do CII (influência dos professores, influência dos pais e a auto-eficácia) e a perspetiva temporal de futuro. A análise de regressão múltipla revela que os alunos que frequentam o ensino regular e que são naturais de Portugal, são também os que tendem a ter projetos mais ambiciosos para o seu futuro académico; nesta análise evidenciaram-se ainda algumas diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade.

Palavras-chave: Desenvolvimento de Carreira, Grupos de Risco, Projetos Futuros, Inventário de Influências na Carreira, Perspetiva Temporal

Abstract

This dissertation falls within the scope of the study of the career development of young people belonging to risk groups, with the overall aim of analyzing the influence of contextual and individual variables in career development. Specifically, the study aims to analyze the perception of students of the different factors that influence their career development and its relationship with time perspective, academic and professional projects. The study also tests the influence of these and other variables, such as the type of course they attend, nationality, parental education, school grades and academic self-assessment on the type of the future projects. This study included the participation of 183 students from the 9th grade and 12th grade of two Portuguese public schools integrated in the priority intervention's schools network. The following instruments were applied: the Inventário de Influências na Carreira (CII) adapted to Portuguese in this study, the Inventário de Perspetiva Temporal and the Questionário sobre Projetos Futuros. The results show a positive association between the perception of young people in relation to factors of CII (teachers influence, parental influence and self-efficacy) and future time perspective. The multiple regression analysis shows that students who attend regular education and have Portuguese nationality are also the ones who aspire to pursue a college degree level; in this analysis, significant differences between the two years were observed.

Keywords: Career Development, Youth at Risk, Future Projects, Inventário de Influências na Carreira, Time Perspective

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 - Enquadramento Teórico | 4 |
| 1.1. Desenvolvimento de Carreira..... | 4 |
| 1.2. Influência de Variáveis Contextuais no Desenvolvimento de Carreira | 6 |
| 1.2.1. <i>Influência dos pais, dos professores, dos amigos, da etnia e do género.....</i> | <i>6</i> |
| 1.3. Influência de Variáveis Individuais no Desenvolvimento de Carreira | 9 |
| 1.3.1. <i>Crenças de auto-eficácia</i> | <i>9</i> |
| 1.3.2. <i>Perspetiva temporal</i> | <i>10</i> |
| 1.4. Grupos de Risco | 11 |
| 1.4.1. <i>Contribuição das forças contextuais no desenvolvimento de carreira</i> | <i>13</i> |
| Capítulo 2 - Método | 16 |
| 2.1. Participantes | 16 |
| 2.2. Instrumentos | 19 |
| 2.2.1. <i>Inventário de Influências na Carreira.....</i> | <i>19</i> |
| a) <i>Versão Americana</i> | <i>19</i> |
| b) <i>Tradução e adaptação para português</i> | <i>20</i> |
| 2.2.2. <i>Questionário sobre Projetos Futuros.....</i> | <i>22</i> |
| 2.2.3. <i>Inventário de Perspetiva Temporal</i> | <i>23</i> |
| 2.3. Condições de Aplicação | 24 |
| Capítulo 3 - Resultados..... | 25 |
| 3.1. Análise das Características Psicométricas do Inventário de Influências na Carreira | 25 |
| 3.1.1. <i>Estatísticas descritivas ao nível dos itens.....</i> | <i>25</i> |
| 3.1.2. <i>Análise fatorial</i> | <i>26</i> |
| 3.1.3. <i>Análise da precisão.....</i> | <i>29</i> |

| | |
|---|-----------|
| 3.1.4. <i>Correlações entre as sub-escalas do CII</i> | 30 |
| 3.2. Análise das Características Psicométricas do Inventário de Perspetiva Temporal e da sua Relação com o Inventário de Influências na Carreira | 32 |
| 3.2.1. <i>Análise da precisão</i> | 32 |
| 3.2.2. <i>Estatísticas descritivas ao nível das sub-escalas do CII e do IPT</i> | 33 |
| 3.2.3. <i>Análise das correlações entre CII e o IPT</i> | 34 |
| 3.3. Comparações entre Grupos de Participantes | 35 |
| 3.4. Projetos Futuros: Análise da Correlação e Análise de Regressão Linear Múltipla das Variáveis em Estudo | 38 |
| Capítulo 4 – Discussão e Conclusão | 43 |
| Referências Bibliográficas | 52 |
| Anexos | 58 |

Introdução

Ao longo das diferentes etapas escolares é frequente os alunos sentirem-se perdidos relativamente aos caminhos de carreira a seguir. Nos jovens em geral, mas especialmente nos jovens de grupos vulneráveis, tais como os pertencentes a minorias étnicas e a meios sociais desfavorecidos, a ausência de projetos, assim como a ausência de acompanhamento ao nível familiar e escolar são fatores considerados de risco que podem contribuir para um aumento das taxas de abandono escolar (Kushman & Kinney, 1993).

De acordo com Kenny, Blustein, Chaves, Grossman e Gallagher (2003), os jovens com maior perceção de suporte dos pais, dos professores e dos amigos estão mais propensos a considerar o trabalho como uma parte importante das suas vidas, a procurar posições de liderança nas áreas escolhidas e a acreditar que vão ser bem-sucedidos na sua carreira.

A perspetiva temporal é considerada como uma das variáveis mais importantes para a explicação do desenvolvimento humano (Bandura, 2006) e um indicador do modo como os indivíduos respondem às diferentes situações com que são confrontados nas suas vidas. A investigação tem mostrado o valor preditivo da perspetiva temporal para diversos comportamentos e atitudes, por exemplo, a orientação para o futuro tem sido associada ao sucesso académico e ao envolvimento dos alunos na escola (Nobre & Janeiro, 2010; Ortuño & Paixão, 2010), já a orientação para o presente está relacionada com a adoção de alguns comportamentos de risco, tais como o consumo de álcool e drogas (Keough, Zimbardo & Boyd, 1999).

O desenvolvimento de carreira em grupos de risco tem sido uma área pouco investigada sobretudo a nível nacional. A presente dissertação visa contribuir para o aprofundamento do conhecimento neste domínio, pretendendo identificar alguns dos fatores que poderão influenciar os projetos académicos e profissionais destes jovens.

Para tal, pretende-se adaptar para português um instrumento de avaliação, o Career Influence Inventory (CII) (Fisher & Stafford, 1999), de modo a avaliar a perceção dos jovens pertencentes a grupos de risco relativamente aos fatores que exercem influência no seu desenvolvimento de carreira.

É igualmente objetivo deste trabalho, explorar a relação existente entre os fatores percebidos através do CII, a perspetiva temporal e os projetos dos estudantes para o seu futuro académico e profissional. Além disso, pretende-se explorar a influência de outras variáveis consideradas importantes nos projetos futuros, como o tipo de curso frequentado pelos jovens, a naturalidade, a escolaridade dos pais, as notas escolares e a auto-apreciação académica.

Tendo em conta os objetivos propostos, este trabalho de investigação encontra-se dividido em quatro partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico e inicia-se com uma breve referência a várias teorias relacionadas com o desenvolvimento de carreira. Em seguida, refere-se a influência de diferentes variáveis contextuais no desenvolvimento de carreira, nomeadamente, a influência dos pais, dos professores, dos amigos, da etnia e do género, assim como a influência de variáveis individuais, tendo como foco, as crenças de auto-eficácia e a perspetiva temporal. Por fim, mencionam-se algumas das barreiras presentes no contexto social dos jovens pertencentes a grupos de risco e a contribuição de fatores protetores presentes nesse mesmo contexto.

A segunda parte refere-se aos aspetos metodológicos seguidos no estudo, onde são apresentados os participantes, descritos os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados, bem como as condições de aplicação.

A terceira secção apresenta as análises dos resultados obtidos através do Inventário de Influências na Carreira, do Inventário de Perspetiva Temporal e do Questionário sobre Projetos Futuros.

Na quarta e última parte, discutem-se os resultados obtidos e apresentam-se as conclusões alcançadas no estudo, assim como as suas limitações. Além disso, são apresentadas possíveis implicações práticas deste trabalho e aspetos a explorar em estudos futuros.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1. Desenvolvimento de Carreira

O desenvolvimento de carreira é um processo que ocorre ao longo da vida e que faz parte do desenvolvimento humano em geral, está intrinsecamente ligado com o desenvolvimento cognitivo e social, com o desenvolvimento biológico e da identidade assim como com outros aspetos do desenvolvimento que se manifestam num repertório bio-psico-social (Vondracek & Porfeli, 2008).

Várias teorias têm acentuado diferentes aspetos do desenvolvimento de carreira. Uma das teorias mais influentes no estudo do comportamento vocacional é a teoria desenvolvimentista de Super (1990). Para explicar a forma como os indivíduos lidam com as tarefas vocacionais, Super (1990) introduziu o conceito de maturidade vocacional, definida como a prontidão do indivíduo para lidar com as tarefas desenvolvimentistas com que se confronta como resultado de desafios biológicos e sociais (Super & Hall, 1978). No *Modelo Interativo Pessoa-meio sobre as Bases da Maturidade na Carreira*, o autor apresenta a interação entre diversos fatores envolvidos no desenvolvimento das atitudes de planeamento e exploração da carreira.

Neste modelo, características pessoais tais como a perspetiva temporal e o auto-conceito interatuam com fatores de ordem contextual como os *role models*. De acordo com este modelo, na fase de Exploração a estimulação e a satisfação da curiosidade proporcionam o desenvolvimento de Interesses e a identificação com Figuras Chave, pessoas que se revelam úteis e que funcionam muitas vezes como modelos. Durante esta fase, a perceção de sucesso, conduz por sua vez ao sentimento de Autonomia, isto é, à perceção de controlo sobre o presente e também sobre o futuro, da mesma forma que proporciona o desenvolvimento de Interesses nas coisas em que se foi bem-sucedido. Por outro lado, a perceção do sujeito de

que em certa medida pode controlar as suas atividades ajuda ao desenvolvimento da Auto-estima, da mesma forma que permite uma melhor compreensão do tempo e da possibilidade de planear eventos futuros, identificar e resolver problemas e tomar decisões.

A *Teoria Sócio Cognitiva de Carreira* desenvolvida por Lent, Brown e Hackett (1994) teve como objetivo compreender os processos pelos quais as pessoas formam interesses, fazem escolhas e alcançam níveis variados de sucesso nas atividades educacionais e profissionais. Esta teoria apresenta como foco as variáveis pessoais (e.g. a auto-eficácia, as expectativas e as metas pessoais) e a forma como estas variáveis interagem com outros aspetos individuais e ambientais (e.g., o género, a etnia, o suporte social e as barreiras) moldando o percurso do desenvolvimento de carreira. De acordo com a teoria, Lent, Brown e Hackett (2000), identificam diversas variáveis do contexto que influenciam o processo de tomada de decisão de carreira, mencionando diferentes fatores contextuais (e.g., modelos de carreira a que se está exposto, o tipo de incentivo que se recebe quando se realizam determinadas atividades) que afetam as experiências de aprendizagem e que desenvolvem as expectativas de auto-eficácia e de sucesso nos indivíduos. Referem também outras variáveis do contexto, como as experiências de carreira informais, que podem influenciar diretamente o processo pelo qual os indivíduos realizam decisões de carreira importantes, moderando a relação entre os interesses, os objetivos do sujeito e as suas ações para os alcançar. Segundo estes autores, a perceção de fatores benéficos do contexto, como a perceção de suporte social, parece facilitar este processo.

Considera-se ainda como perspetiva teórica revelante na atualidade, as abordagens contextualistas. Estas abordagens são sensíveis aos fatores contextuais imediatos (e.g. a família, a cultura), assim como aos fatores distais (e.g. económicos, oportunidades do meio) que influenciam o processo de tomada de decisão de carreira (Niles & Hartung, 2001). Young e Collin (1992), consideram o desenvolvimento de carreira como um sistema de ação que

ganha significado social dada a interação entre a intenção do indivíduo e o contexto social. Dando ênfase a uma interação dinâmica que reflete o impacto mútuo do indivíduo no contexto social e do contexto no indivíduo (Vondracek & Porfeli, 2008).

Deste modo, a perspectiva desenvolvimentista-contextualista apresenta o seu foco no indivíduo e nas forças contextuais, inclusivamente nos fatores de proteção que promovem um desenvolvimento positivo e contribuem para a resiliência, tendo implicações em termos de prevenção (Kenny et al., 2003).

1.2. Influência de Variáveis Contextuais no Desenvolvimento de Carreira

1.2.1. Influência dos pais, dos professores, dos amigos, da etnia e do género.

Os indivíduos constroem a sua carreira em múltiplos contextos. Diversos fatores que operam nesses contextos como o ambiente, a cultura, a família, os grupos sociais e a escola, afetam a forma como os sujeitos se veem nos papéis de trabalho (Savickas, 2002).

Durante a adolescência, as transições realizadas com sucesso são facilitadas pelo suporte social. O suporte social é definido pelos membros que constituem a rede social dos indivíduos, transmitindo-lhes a perceção de cuidado, segurança, estima e valorização (Wall, Covell & MacIntyre, 1999).

Em momentos de tomada de decisão, os adolescentes têm em conta a experiência e a opinião de diferentes grupos de referência e de pessoas significativas nas suas vidas (Wilks, 1986). Os pais são a primeira fonte de socialização e por isso exercem influência nas escolhas vocacionais dos filhos. É através da família que as crianças têm as primeiras experiências do papel social e de género, através de tarefas que realizam em casa, assim como pela diferenciação de poder entre os membros da família (Adragna, 2009). De acordo com Levine e Hoffner (2006), os pais ao partilharem aspetos da sua profissão com as crianças, ajudam-nas a moldar a sua perceção em relação ao mundo do trabalho.

Otto (2000) mostra através da avaliação da percepção dos jovens sobre a influência dos seus pais no desenvolvimento de carreira, que os valores, as aspirações e os planos são semelhantes entre pais e filhos. Constata também que as mães são a figura a que os jovens mais recorrem como suporte no seu planeamento de carreira.

O suporte parental promove também atividades de exploração da carreira nos adolescentes, nomeadamente de procura de informação, da mesma forma que estimula características individuais de atitude ativa na exploração (Kracke, 2002). Além disso, o seu efeito positivo no aumento das crenças de auto-eficácia, proporciona um maior poder de decisão de carreira (Restubog, Florentino & Garcia, 2010).

Segundo Levine e Hoffner (2006), para além dos pais, os amigos também constituem uma fonte de socialização com grande influência para os jovens. De acordo com Jablin (2000), verifica-se uma relação positiva entre as aspirações de carreira do grupo de pares e a troca de informação através do processo de socialização. Este autor constatou que os adolescentes ao discutirem os seus objetivos e aspirações de carreira com os amigos, receberam feedback sobre diversas profissões.

Deste modo, os amigos funcionam como suporte social, permitindo a partilha de informação entre indivíduos que se encontram em circunstâncias semelhantes. Conversar com os amigos sobre questões relacionadas com a carreira, assim como percebê-los como uma ajuda para clarificar as ideias sobre que profissão seguir, tem efeitos positivos na exploração da carreira, sobretudo no que diz respeito à procura de informação (Kracke, 2002). Segundo Kracke (2002), incentivar os adolescentes a recolher informação juntamente com o seu grupo de pares, para que possam partilhá-la entre si, poderá ajudar a clarificar os seus interesses e possibilidades relativamente à carreira.

Parece então, que as relações de amizade íntimas que representam apoio para os adolescentes, constituem um fator facilitador na gestão das tarefas de desenvolvimento

relacionadas com a carreira (Felsman & Blustein, 1999). Os jovens que revelam ter maiores níveis de ligação ao grupo de pares assim como capacidade de se relacionar intimamente com os outros parecem ter uma maior predisposição para explorar o meio envolvente, assim como para fazer mais progressos em termos de compromisso nas escolhas de carreira. Além disso, o apoio dos amigos pode atenuar alguma da ansiedade inerente à tomada de decisão baseada num futuro cada vez mais incerto (Felsman & Blustein, 1999).

Por outro lado, a influência que os professores exercem sob a forma de expectativas e perceção de suporte para os alunos, também é reconhecida como um importante fator no planeamento de carreira dos jovens (Khasawneh, 2010). Paa e McWhirter (2000) constataram que os adolescentes, nas suas expectativas relativamente à carreira referem a influência dos professores, depois de referirem os pais e os amigos. Desta forma, os professores que manifestam interesse pelos objetivos de carreira dos alunos e que são considerados como modelos a seguir contribuem influenciando as escolhas de carreira dos estudantes (Farmer, 1985). Os professores podem também identificar atitudes e competências dos alunos e desta forma incentivá-los a escolher determinadas disciplinas, a ter determinadas experiências de trabalho ou a conhecer através de visitas escolares diferentes profissões (Kniveton, 2004).

Uma outra fonte de influência identificada na literatura está relacionada com a etnia e o género dos indivíduos. Estes fatores também se revelam importantes nas experiências de aprendizagem pelas quais os indivíduos passam, assim como no feedback que recebem dos outros relativamente à carreira (Brown & Lent, 1996). Estes autores referem ainda que diferentes experiências de socialização, incluindo práticas discriminatórias podem levar os indivíduos a limitar os seus interesses profissionais ou a evitar atividades de carreira de maior potencial em termos remunerativos. Relativamente ao género, Miller, Lietz e Kotte (2002) constataram que os rapazes comparativamente com as raparigas consideram as mães como sendo mais preocupadas com o seu desempenho escolar, quer em termos de obtenção de

resultados elevados no geral, quer especificamente com o seu desempenho nas disciplinas de matemática e ciências. Por outro lado, Wall, Covell e McIntyre (1999) verificaram que as raparigas têm uma maior perceção de suporte dos professores do que os seus colegas do sexo masculino.

1.3. Influência de Variáveis Individuais no Desenvolvimento de Carreira

1.3.1. Crenças de auto-eficácia.

A auto-eficácia é definida como a crença nas próprias capacidades para realizar com sucesso determinadas tarefas, estando associada à persistência perante obstáculos e experiências aversivas e à realização das tarefas com sucesso (Bandura, 1977).

Estando em concordância com esta definição, Lent, Brown e Larkin (1984) verificaram que níveis mais elevados de auto-eficácia perante as tarefas e exigências educativas relacionam-se com melhores resultados académicos e maior persistência dos alunos no curso escolhido.

As expectativas de auto-eficácia parecem determinar também tanto a amplitude de profissões consideradas pelos estudantes como os interesses vocacionais expressos pelos mesmos (Betz & Hackett, 1981). Desta forma, a falta de confiança nas suas capacidades ou crenças de auto-eficácia desajustadas podem levar os indivíduos a tomar decisões prematuras, excluindo determinadas atividades profissionais, inclusivamente as de maior prestígio (Brown & Lent, 1996).

Num estudo realizado por Restubog, Florentino e Garcia (2010), a auto-eficácia surgiu como variável mediadora, no efeito direto e positivo que se verificou entre o apoio dos pais e a tomada de decisão de carreira. De acordo com estes autores, o suporte parental pode funcionar como reforço positivo nas crenças de auto-eficácia relacionadas com a carreira,

através do incentivo, do apoio e da informação transmitida. Neste estudo também se verificou um efeito subjacente da auto-eficácia entre o número de sessões de *counseling* recebidas e a tomada de decisão de carreira, verificando-se que maiores níveis de auto-eficácia estavam associados a melhores resultados na escala de decisão de carreira.

1.3.2. *Perspetiva temporal.*

A perspectiva temporal é uma dimensão que emerge de processos cognitivos e que permite dividir a experiência humana num quadro temporal de passado, presente e futuro. É um processo de codificação, armazenamento e recuperação de acontecimentos pessoais e sociais, que exerce uma influência dinâmica nos processos de tomada de decisão, julgamentos e ações dos indivíduos (Zimbardo & Boyd, 1999).

Vários estudos mostram que parece haver uma tendência para o desenvolvimento de uma zona temporal preferencial que resulta num viés cognitivo temporal orientado para o passado, o presente ou o futuro. Este viés funciona como uma variável individual, preditiva do modo como um indivíduo possa vir a responder a uma variedade de situações do seu dia-a-dia. Além disso, a cultura, a educação, a religião, a classe social e o contexto familiar, são fatores determinantes no estabelecimento da perspectiva temporal dominante (Keough et al., 1999; Zimbardo & Boyd, 1999).

De acordo com Keough et al. (1999), pessoas especialmente orientadas para o presente são mais capazes de aproveitar o momento sem preocupações com os problemas do passado ou ansiedade face ao planeamento do futuro. No entanto, estão menos preparadas para adiar gratificações e planear as suas vidas com objetivos realistas. Os indivíduos com uma orientação temporal para o passado apreciam e honram as tradições e revivem memórias que podem influenciar as suas decisões atuais de forma corretiva. Podem também ser conservadores e relutantes a novas experiências e em lidar com a mudança. Por sua vez,

caracterizam a orientação temporal de futuro pelo planeamento de estratégias e pelo estabelecimento de metas para se alcançarem objetivos a longo prazo, sendo os indivíduos capazes de evitar comportamentos tentadores dada a sua capacidade de antecipar as consequências negativas dos mesmos. Por outro lado, ainda de acordo com estes autores, uma ambição excessiva face ao futuro pode conduzir a falhas no relacionamento a nível pessoal e social. Lens, Paixão, Herrera e Grobler (2012) concetualizam a perspetiva temporal de futuro como uma característica cognitivo-motivacional da personalidade que resulta da definição de objetivos com consequências motivacionais no comportamento.

Vários estudos têm explorado o papel da perspetiva temporal como preditiva de comportamentos de risco. De acordo com Keough et al. (1999), a orientação temporal para o presente é um preditor positivo, enquanto a orientação para o futuro funciona como um preditor negativo na adoção de comportamentos pouco saudáveis, como fumar e consumir outras substâncias.

Relativamente ao desempenho académico, Ortuño e Paixão (2010) constataram junto de uma amostra de estudantes universitários que os estudantes mais orientados para o futuro apresentavam melhores notas assim como menos falhas no seu percurso escolar. Por sua vez, Janeiro (2010) constatou a existência de uma relação hierárquica entre as atribuições internas associadas ao sucesso, a auto-estima, a orientação para o futuro e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira. Tendo verificado que apesar do efeito positivo entre os diversos domínios psicológicos apenas a orientação temporal para o futuro revelou exercer um efeito direto e significativo nas atitudes de planeamento de carreira.

1.4. Grupos de Risco

A investigação na área da perceção de barreiras tem demonstrado que existem várias barreiras que afetam as escolhas vocacionais dos adolescentes. O estatuto sócio-económico

baixo da família, a discriminação étnica e um fraco envolvimento e desempenho escolar são algumas das barreiras que comprometem as aspirações e as escolhas de carreira (Creed, Colon & Zimmer-Gembeck, 2007).

Na sua discussão teórica Creed et al. (2007) notam que crianças com um estatuto sócio-económico baixo têm um menor conhecimento do mundo do trabalho, perspetivam menos escolhas ocupacionais para si mesmas e apresentam aspirações de carreira que tendem para ocupações consistentes com o seu nível sócio-económico. De acordo com estes autores, Blustein et al. (2010) constataram que os estudantes pertencentes a minorias étnicas manifestam uma visão pessimista das expectativas da sociedade relativas ao seu futuro, acreditando que a sua origem racial está na base das baixas expectativas sociais num futuro promissor. Por outro lado, este estudo também revelou que as crenças dos jovens sobre o modo como a etnia pode afetar a possibilidade de serem bem-sucedidos não são unânimes. Uns revelaram uma opinião neutra, incerta ou pessimista, enquanto outros articularam ideias mais específicas e otimistas, indicando em alguns casos estratégias de confronto ao racismo (e.g. trabalhar arduamente e ter uma atitude ativa e de resistência).

Por outro lado, a falta de empenho e de identificação dos alunos com a escola está associada a um baixo desempenho académico que por sua vez pode levar à desistência e ao abandono precoce dos estudos (Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998). Deste modo, o desinteresse e o abandono escolar podem conduzir a projetos de vida e a ocupações profissionais menos vantajosos para os jovens, condicionando muitas vezes a estabilidade profissional, o desemprego e consequentemente a existência de carências económicas (Creed et al., 2007).

Contudo, a relação entre as barreiras e o funcionamento adaptativo na carreira é complexa. Se por um lado, alguns indivíduos limitam as suas escolhas pelas barreiras

existentes ao longo do seu desenvolvimento vocacional, outros usam-nas como forças motivacionais para irem mais além (Lent et al., 2000).

1.4.1. *Contribuição das forças contextuais no desenvolvimento de carreira.*

Como se tem vindo a discutir ao longo desta revisão de literatura, a perceção de barreiras no desenvolvimento de carreira de jovens pertencentes a minorias étnicas pode conduzir à desvinculação com a escola e a baixas aspirações de carreira com consequências negativas para a vida adulta (Kenny et al., 2003). Contudo, se por um lado estes jovens se deparam com vários obstáculos no contexto em que vivem, por outro lado também encontram relações de suporte na família e na comunidade.

Neste sentido, vários estudos têm demonstrado a importância de fatores protetores no desenvolvimento de carreira de jovens pertencentes a grupos de risco. Kenny et al. (2003) constataram que os estudantes com menor perceção de barreiras educacionais e vocacionais e com maior perceção de apoio dos familiares e de outros elementos significativos do seu meio, revelaram atitudes mais positivas e adaptativas na escola (e.g. realizaram os trabalhos de casa; não faltaram às aulas e estiveram atentos nas aulas) e maior ambição para as suas carreiras futuras.

No seu estudo, Kenny e Bledsoe (2005), também exploraram a contribuição dos fatores relacionais na adaptabilidade na carreira de grupos urbanos minoritários. Constataram que o suporte emocional da família, dos professores e dos amigos contribuiu significativamente para as quatro dimensões de adaptabilidade na carreira consideradas: (1) Identificação com a escola, (2) Perceção de barreiras educacionais, (3) Expectativas de êxito na carreira e (4) Planeamento de carreira. De um modo geral, os adolescentes com maior perceção de apoio foram os que revelaram níveis mais elevados de adaptabilidade na carreira.

Tendo ainda como foco principal os grupos étnicos minoritários e socialmente desfavorecidos, Kenny et al (2007) investigaram as barreiras específicas que estes jovens consideram como constrangedoras para os seus planos de carreira futuros, assim como as fontes de suporte percebidas como facilitadoras deste processo. Neste estudo, os adolescentes consideraram os elementos do seu contexto relacional, a família, a escola e os amigos, simultaneamente como barreiras e como fontes de suporte emocional, ou seja, se por um lado a família foi considerada como a primeira fonte de apoio, a ausência deste apoio assim como uma relação familiar negligente e acontecimentos familiares adversos foram identificados como potenciais barreiras para os seus objetivos futuros. No que diz respeito ao contexto escolar, os alunos que identificaram a sua escola como limitadora dos seus resultados académicos em comparação com outras escolas consideradas mais prestigiadas, foram os que também reconheceram a importância das expectativas e da orientação dos professores. Quanto à influência dos amigos, este estudo conclui que apesar de grande parte dos adolescentes ter reconhecido o poder dissuasivo do grupo de pares nas metas escolares e de carreira, também identificaram os amigos como uma fonte de influência positiva, mostrando desta forma, uma distinção entre os amigos problemáticos e os que apoiam os seus projetos.

Apesar da importância do estudo do desenvolvimento de carreira em grupos de risco, ainda existem poucos trabalhos de investigação em Portugal e poucos instrumentos que permitam avaliar a influência de diferentes fatores no desenvolvimento de carreira destes jovens. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral contribuir para o investigação neste domínio, pretendendo adaptar para português a versão americana do Career Influence Inventory, (Fisher & Stafford, 1999), de modo a explorar a relação existente entre os fatores percebidos no CII e os projetos futuros dos participantes, bem como a sua relação com a orientação temporal. Além disso, também pretende explorar a relação de

variáveis como o tipo de curso, a naturalidade, a escolaridade dos pais, as notas escolares e a auto-apreciação com os projetos acadêmicos e profissionais de futuro.

Tendo como base a revisão de literatura e os objetivos apresentados, definiram-se as seguintes hipóteses para este estudo:

Hipótese 1. É esperado, que os participantes com origens étnicas minoritárias revelem resultados superiores na sub-escala do CII de Expetativas Étnicas e de Género.

Hipótese 2. É esperada uma associação positiva entre as sub-escalas do CII que medem a percepção de Influência dos Pais, dos Professores e dos Amigos e a perspetiva temporal de futuro.

Hipótese 3. É esperado que os estudantes com resultados mais elevados nas sub-escalas de percepção de apoio do CII, Influência dos Pais, Influência dos Professores e Influência dos Amigos, revelem projetos académicos e profissionais mais ambiciosos.

Capítulo 2 – Método

Este capítulo refere-se às características metodológicas do presente estudo. Deste modo, em primeiro lugar apresenta um enquadramento dos participantes, no qual é descrita a amostra e as suas especificidades. São também descritos os instrumentos utilizados e as características dos procedimentos realizados. Por último são apresentadas as condições de aplicação.

2.1. Participantes

No estudo participaram 183 alunos, dos quais 128 frequentavam o 9º ano e 55 o 12º ano de escolaridade (Tabela 2.1).

Tabela 2.1. Distribuição dos participantes por ano de escolaridade

| | N | % |
|--------|-----|------|
| 9ºAno | 128 | 69.9 |
| 12ºAno | 55 | 30.1 |
| Total | 183 | 100 |

A amostra foi constituída por alunos que frequentavam o ensino regular e não regular. No grupo do 9º ano 50.3% dos alunos pertenciam ao ensino regular e 19.7% dos alunos pertenciam a turmas CEF (Cursos de Educação e Formação). Considerando o grupo do 12º ano, 26.8% dos alunos frequentavam o ensino regular e 3.3% pertenciam ao ensino de carácter profissionalizante (Tabela 2.2).

Tabela 2.2. *Distribuição dos participantes pelo tipo de curso*

| | N | % |
|------------------------|-----|------|
| 9º Ano ensino regular | 92 | 50.3 |
| 9º Ano CEF | 36 | 19.7 |
| 12º Ano ensino regular | 49 | 26.8 |
| 12º Ano profissional | 6 | 3.3 |
| Total | 183 | 100 |

A Tabela 2.3 apresenta a distribuição dos participantes pelas respectivas escolas. Os participantes pertenciam a duas instituições de ensino públicas, a Escola Secundária da Baixa da Banheira do Concelho da Moita e a Escola Básica 2, 3 com Secundário de Santo António pertencente ao Concelho do Barreiro. Ambas as escolas estavam integradas no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). De acordo com a informação disponível no Site do Ministério da Educação (s/d), o Segundo Programa TEIP foi criado pelo Despacho da Ministra da Educação de 26 de setembro de 2006, surgindo na sequência de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos.

Tabela 2.3. *Distribuição dos participantes por instituições de ensino*

| | N | % |
|-------------------|-----|------|
| Baixa da Banheira | 89 | 48.6 |
| StoAntonio | 94 | 51.4 |
| Total | 183 | 100 |

Os participantes apresentavam idades compreendidas entre os 14 e os 23 anos, situando-se a média de idade em 16.57 com desvio padrão 1.98. Relativamente ao género, 48.6% dos alunos pertenciam ao sexo masculino e 51.4% ao sexo feminino.

A análise da tabela 2.4. permite observar que os alunos na sua maioria tinham naturalidade portuguesa (72.1%). Contudo e de modo a perceber melhor as suas origens étnicas também lhes foi questionada a naturalidade dos progenitores. Através da análise da tabela verifica-se que a naturalidade do pai e da mãe apresenta um maior equilíbrio entre pais naturais de Portugal e de outras origens.

Os alunos e pais cuja naturalidade não é portuguesa pertenciam na sua maioria a países africanos. No entanto, ao longo do estudo a naturalidade será diferenciada pela categoria “portuguesa” ou “outra”.

Tabela 2.4. Distribuição dos alunos e dos seus pais quanto à naturalidade

| | N (Alunos) | % | N (Pai) | % | N (Mãe) | % |
|--------------|---------------|------|------------|------|------------|------|
| Portuguesa | 132 | 72.1 | 91 | 49.7 | 93 | 50.8 |
| Outra | 51 | 27.9 | 88 | 48.1 | 90 | 49.2 |
| Sub-total | 183 | 100 | 179 | 97.8 | 183 | 100 |
| Sem resposta | - | - | 4 | 2.2 | - | - |
| Total | - | - | 183 | 100 | - | - |

A Tabela 2.5 apresenta a distribuição dos pais pelo nível de escolaridade. Tal como se pode verificar existem diferenças entre pais e mães. Os pais na sua maioria frequentaram a escola até ao 3º ciclo. Dos restantes, 19.1% tem um nível de escolaridade equivalente ao 1º ciclo, a mesma percentagem ao ensino secundário e apenas 5.5% atingiu o 2º ciclo ou o ensino superior. Relativamente à escolaridade das mães, 23% atingiu o nível secundário e uma percentagem muito próxima de 21.9% o 3º ciclo. Por sua vez, 14.8% das mães apenas frequentou a escola ao nível do 1º ciclo, 12% apresenta um nível de escolaridade equivalente ao 2º ciclo e 11.5% tem formação de nível superior.

Tabela 2.5. *Distribuição dos pais pelo nível de escolaridade*

| | N (Pai) | % (Pai) | N (Mãe) | % (Mãe) |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| 1º ciclo | 35 | 19.1 | 27 | 14.8 |
| 2º ciclo | 10 | 5.5 | 22 | 12 |
| 3º ciclo | 43 | 23.5 | 40 | 21.9 |
| Ensino secundário | 35 | 19.1 | 42 | 23 |
| Ensino superior | 10 | 5.5 | 21 | 11.5 |
| Sub-total | 133 | 72.7 | 152 | 83.1 |
| Sem resposta | 50 | 27.3 | 31 | 16.9 |
| Total | 183 | 100 | 183 | 100 |

2.2. Instrumentos

Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: o Inventário de Influências na Carreira (CII), o Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) e o Questionário sobre Projetos Futuros (QPF).

2.2.1. *Inventário de Influências na Carreira.*

a) Versão Americana.

O Career Influence Inventory foi desenvolvido por Fisher e Stafford (1999) para avaliar a perceção dos jovens relativamente às influências pessoais e sociais significativas no seu desenvolvimento e planeamento de carreira. A construção desta escala teve como base o estudo qualitativo realizado por Fisher e Griggs (1995) relativamente às influências no planeamento de carreira de estudantes universitários Afro-Americanos e Latinos. A partir da análise qualitativa, os autores identificaram 6 fatores que correspondem às 6 sub-escalas do CII. Deste modo, o Career Influence Inventory é composto por 35 itens, distribuídos por 6 sub-escalas: Influência dos Pais; Influência dos Professores; Influência dos Amigos; Experiências Académicas e Auto-eficácia, Expetativas Étnicas e de Género e Eventos Sociais Negativos.

Os itens do CII estão construídos de modo a que os participantes (ensino superior) considerem retrospectivamente os seis fatores nas suas decisões de carreira.

O formato de resposta aos itens consiste numa escala tipo *Likert* de 4 pontos, em que 1 – Discordo Totalmente e 4 – Concordo Totalmente, com exceção de dois itens correspondentes à sub-escala Experiências Académicas e Auto-eficácia. Um desses itens caracteriza as notas obtidas durante o ensino secundário através de 7 categorias de resposta (da classificação mais baixa à classificação mais alta) e outro remete os sujeitos para se avaliarem enquanto alunos através de 5 categorias de resposta (desde “entre os piores alunos” a “entre os melhores alunos”). Os itens que abordam aspetos negativos, como o item 18. “A escola é difícil para mim”, o item 26. “Os meus amigos não se interessam pelos meus projetos profissionais” e os itens correspondentes à sub-escala Eventos Sociais Negativos são inversamente codificados.

O Career Influence Inventory apresenta coeficientes de precisão considerados satisfatórios para os 6 fatores, que se situam entre .74 e .91. As sub-escalas Influência dos Pais (.91), Influência dos Professores (.90) e Eventos Sociais Negativos (.90) apresentam índices de consistência interna mais elevados e as sub-escalas Experiências Académicas e Auto-eficácia (.85), Expectativas Étnicas e de Género (.75) e Influência dos Amigos (.74) valores moderados de consistência.

b) Tradução e adaptação para português.

A tradução dos itens do Inventário de Influências na Carreira foi realizada por dois juízes com conhecimentos na área da Psicologia Vocacional. Após a tradução realizaram-se modificações nas sub-escalas Eventos Sociais Negativos e Experiências Académicas e Auto-eficácia. Na primeira considerou-se que os itens “Alguns dos meus amigos já faleceram” e “Alguns dos meus amigos morreram violentamente”, deveriam ser substituídos pelos itens

29. “Alguns dos meus amigos agredem física e/ou verbalmente outras pessoas” e 33. “Alguns dos meus amigos são vítimas de agressões físicas e/ou verbais” respetivamente. Esta alteração teve como base um levantamento da realidade das escolas portuguesas, através de estudos já realizados. Algumas dessas investigações revelam que o crescente interesse pelo estudo da violência em contexto escolar advém sobretudo dos comportamentos manifestados, que abrangem desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros (Vale & Costa, 1998).

Na sub-escala Experiências Académicas e Auto-eficácia, os dois itens cujo formato de resposta se diferenciava da restante escala foram retirados desta sub-escala e introduzidos no Questionário de Projetos Futuros, sendo apresentados na alínea que descreve esse instrumento.

O Inventário de Influências na Carreira foi aplicado previamente a uma turma de 12 elementos do 9º ano CEF (Cursos de Educação e Formação) da Escola Poeta Joaquim Serra no Concelho do Montijo. Esta aplicação tinha como objetivo verificar se todos os itens eram compreendidos pelos sujeitos. Para isso foi-lhes perguntado se existiam dúvidas, tendo-se registado alguns comentários que foram tidos em consideração na versão final da escala em conjunto com as alterações tomadas durante a fase de tradução.

Na versão final, o Inventário de Influências na Carreira ficou constituído por 33 itens distribuídos por 6 sub-escalas: Influência dos Pais (7 itens); Influência dos Professores (8 itens); Influência dos Amigos (4 itens); Experiências Académicas e Auto-eficácia (4 itens); Expetativas Étnicas e de Género (3 itens) e Eventos Sociais Negativos (7 itens).

Os itens foram apresentados no presente, uma vez que os participantes deste estudo frequentavam o ensino básico e secundário e não o ensino superior. Para resposta aos itens foi utilizada uma escala de tipo *Likert* de 4 pontos, sendo 1 – Discordo Totalmente e 4 – Concordo Totalmente. Relativamente à inversão dos itens, apenas se inverteram os itens

18. “A escola é difícil para mim” e 26. “Os meus amigos não se interessam pelos meus projetos profissionais”. Optou-se por não inverter os itens da sub-escala Eventos Sociais Negativos de forma a facilitar a interpretação desta sub-escala.

2.2.2. *Questionário sobre Projetos Futuros.*

O Questionário sobre Projetos Futuros foi elaborado especificamente para o presente estudo em duas versões, uma direcionada para o 9º ano e outra para o 12º ano. Este questionário é constituído por 13 itens que se distribuem por 3 secções. A primeira secção diz respeito aos dados demográficos (e.g., idade, sexo, naturalidade, escolaridade dos pais) e é constituída por 9 itens.

A segunda secção do QPF faz o levantamento de dados escolares do aluno e é composta por 2 itens que correspondem aos itens transferidos da sub-escala Experiências Académicas e Auto-eficácia do CII. O primeiro item pretende avaliar as notas escolares através de 5 opções de resposta (/abaixo de 10/ entre 10 e 12/ entre 12 e 14/ entre 14 e 16/ acima de 16/ para o 12º ano e / 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / para o 9º ano) e o segundo a auto-apreciação dos alunos através de 5 opções apresentadas (“Muito fraco”, “Fraco”, “Médio”, “Bom”, “Muito bom”).

A terceira parte do QPF refere-se aos projetos académicos e profissionais que os sujeitos têm para o seu futuro. É formada por 2 itens, um de resposta aberta “A profissão que mais gostaria de ter quando trabalhar” para o qual as respostas foram codificadas em (1) Ainda não sei, (2) Nível profissionalizante, (3) Nível superior, o outro no qual os participantes indicam o que planeiam fazer relativamente ao seu percurso académico através das opções apresentadas (2 opções de resposta para os alunos do 12º ano /Deixar a escola depois de completar o 12ºano/ Seguir os estudos e ir para a faculdade/ e 3 opções de resposta

para os alunos do 9º ano /Deixar a escola depois de completar o 9º ano/ Deixar a escola depois de completar o 12º ano/ Seguir os estudos e ir para a faculdade/).

2.2.3. *Inventário de Perspetiva Temporal.*

O Inventário de Perspetiva Temporal foi construído para os estudantes do ensino básico e secundário por Isabel Janeiro (2006). A elaboração do instrumento teve como base a “Long-Term Personal Direction Scale” (Wessman,1973; Marko & Savickas,1998) que tem como objetivo avaliar a perspetiva temporal de futuro.

O Inventário de Perspetiva Temporal é formado por 32 itens e avalia 3 dimensões temporais através das sub-escalas, Orientação Temporal para o Futuro (16 itens), Orientação Temporal para o Presente (8 itens) e Orientação Temporal para o Passado (4 itens), integrando também uma quarta sub-escala que avalia a Visão Ansiosa ou Negativa do Futuro (4 itens). Relativamente à sub-escala Orientação Temporal para o Futuro os itens 12.“Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro”), 20.“Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar”, 22.“Não gosto de me imaginar num futuro distante” e 24.“Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro” são inversamente codificados.

O IPT apresenta uma escala de *Likert* de 7 pontos, através da qual os participantes assinalam o grau de concordância com cada uma das frases apresentadas, o que permite situar as respostas tendo em conta a orientação temporal preferencial.

Este inventário apresenta índices de precisão de .86 para a sub-escala de Orientação Temporal para o Futuro, .76 para a sub-escala de Orientação Temporal para o Presente, .70 para a sub-escala Visão Ansiosa ou Negativa do Futuro e de .50 para a sub-escala de Orientação Temporal para o Passado.

2.3. Condições de Aplicação

Inicialmente foi realizado um levantamento das escolas públicas de Ensino Básico e Secundário que integravam o projeto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Foi estabelecido o contacto com algumas dessas instituições e após aprovação de duas escolas procedeu-se ao registo dos instrumentos a serem aplicados neste estudo, na página da Internet do Ministério da Educação destinada à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).

Foi também entregue um Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação (RAPI) junto da Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Uma vez obtida a autorização de ambas as entidades comunicou-se com os diretores das referidas escolas para a entrega dos pedidos de autorização aos encarregados de educação e aos alunos maiores de idade para a participação no estudo. Da mesma forma também se estabeleceu com os docentes das diferentes turmas a marcação das aplicações.

As aplicações decorreram durante o 3º período letivo entre o mês de Abril e Maio. Realizaram-se nas aulas disponibilizadas pelos professores das respetivas disciplinas, tendo tido uma duração média de 45 minutos. As instruções dos instrumentos foram explicadas aos participantes, assim como o carácter voluntário da sua participação e garantia de anonimato e confidencialidade. Foi também pedido aos alunos que respondessem com a maior sinceridade às questões, sendo esclarecido que não existiam respostas certas nem erradas e que o que se pretendia saber eram as suas opiniões.

Os instrumentos foram apresentados pela seguinte ordem: Inventário de Influências na Carreira, Questionário sobre Projetos Futuros e Inventário de Perspetiva Temporal.

Capítulo 3 - Resultados

Este capítulo destina-se à apresentação dos resultados da investigação realizada e encontra-se dividido em quatro partes. A primeira parte dedica-se à apresentação da análise das características psicométricas do Inventário de Influências na Carreira. Na segunda parte é apresentada a análise das características psicométricas *do Inventário de Perspetiva Temporal* e a sua relação com o CII. No terceiro ponto é realizada a comparação entre grupos de participantes, tendo em conta o sexo, o ano de escolaridade e a naturalidade. Por último apresenta-se a análise das correlações do CII, do IPT, dos dados demográficos e dos dados escolares em relação aos projetos académicos e profissionais dos jovens. Esta última parte refere-se também à análise que permite inferir o valor preditivo das diferentes variáveis em estudo em relação aos projetos académicos dos participantes.

3.1. Análise das Características Psicométricas do Inventário de Influências na Carreira

3.1.1. Estatísticas descritivas ao nível dos itens.

A Tabela 3.1. permite analisar as estatísticas descritivas obtidas pelo conjunto total de participantes em cada um dos itens do Inventário de Influências na Carreira.

Tabela 3.1. Distribuição dos resultados dos itens

| Item | Mínimo | Máximo | Mediana | Desvio-Padrão | Item | Mínimo | Máximo | Mediana | Desvio-Padrão |
|-----------|--------|--------|---------|---------------|-----------|--------|--------|---------|---------------|
| 1 | 1 | 4 | 4 | .79 | 18 | 1 | 4 | 2 | .96 |
| 2 | 1 | 4 | 4 | .65 | 19 | 1 | 4 | 3 | .78 |
| 3 | 1 | 4 | 4 | .64 | 20 | 1 | 4 | 3 | 1.15 |
| 4 | 1 | 4 | 4 | .72 | 21 | 1 | 4 | 3 | 1.07 |
| 5 | 1 | 4 | 4 | .72 | 22 | 1 | 4 | 2 | 1.12 |
| 6 | 1 | 4 | 4 | .93 | 23 | 1 | 4 | 2 | .92 |
| 7 | 1 | 4 | 4 | .98 | 24 | 1 | 4 | 3 | .90 |
| 8 | 1 | 4 | 3 | .82 | 25 | 1 | 4 | 3 | .97 |
| 9 | 1 | 4 | 3 | .74 | 26 | 1 | 4 | 3 | 1.02 |
| 10 | 1 | 4 | 3 | .88 | 27 | 1 | 4 | 2 | 1.15 |
| 11 | 1 | 4 | 3 | .81 | 28 | 1 | 4 | 2 | 1.15 |
| 12 | 1 | 4 | 3 | .82 | 29 | 1 | 4 | 2 | 1.08 |

| | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|------|-----------|---|---|---|------|
| 13 | 1 | 4 | 3 | .89 | 30 | 1 | 4 | 2 | 1.15 |
| 14 | 1 | 4 | 3 | .94 | 31 | 1 | 4 | 3 | .98 |
| 15 | 1 | 4 | 3 | 1.00 | 32 | 1 | 4 | 2 | 1.16 |
| 16 | 1 | 4 | 3 | .68 | 33 | 1 | 4 | 2 | 1.12 |
| 17 | 1 | 4 | 3 | .67 | | | | | |

Tal como se verifica na Tabela 3.1., as respostas dos participantes variaram entre 1 e 4 em todos os itens, o que manifesta a sensibilidade dos itens. Apesar desta variabilidade, a mediana das respostas situa-se num intervalo entre 2 e 4, verificando-se que a maioria dos itens obteve resposta 3 (Concordo).

3.1.2. *Análise fatorial.*

De modo a testar a estrutura fatorial do Inventário de Influências na Carreira, realizou-se uma análise de componentes principais ao nível dos itens. Os resultados do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (.79) e do teste de esfericidade de Bartlett ($p < .001$) permitiram confirmar a adequação da amostra para aplicação da análise fatorial (Maroco, 2003).

Através da análise do *Scree Plot* observou-se que o limite do corte está entre as componentes 5 e 6. Por esta razão e dado que na escala original foram obtidos 6 fatores, optou-se por uma solução de análise de 6 componentes que no total explicam 56.7% da variância dos resultados.

Na Tabela 3.2. são apresentados os resultados da análise de componentes principais ao nível dos itens após rotação *Varimax*.

Tabela 3.2. Análise de componentes principais ao nível dos itens com matriz rodada

| Item | Componente | | | | | |
|------|------------|------------|-----|-----|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | .13 | .72 | .20 | .14 | -.05 | .14 |
| 2 | .14 | .70 | .13 | .11 | -.02 | .23 |
| 3 | .24 | .72 | .11 | .13 | .17 | -.17 |
| 4 | .18 | .73 | .02 | .14 | .07 | -.06 |

| | | | | | | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 5 | .02 | .74 | .01 | -.17 | .02 | .13 |
| 6 | .18 | .54 | -.16 | .01 | .09 | .15 |
| 7 | .03 | .43 | .18 | -.08 | .10 | .36 |
| 8 | .72 | .16 | -.06 | .03 | .00 | .15 |
| 9 | .75 | .18 | .12 | .08 | -.06 | .12 |
| 10 | .75 | .10 | .07 | -.08 | .13 | .18 |
| 11 | .79 | .12 | .01 | -.15 | .16 | .13 |
| 12 | .80 | .10 | -.06 | .00 | .13 | .07 |
| 13 | .75 | .09 | -.13 | .03 | .13 | .15 |
| 14 | .43 | .23 | -.01 | -.06 | .10 | .44 |
| 15 | .68 | .05 | .05 | .16 | .23 | .04 |
| 16 | .16 | .19 | -.02 | .03 | .09 | .76 |
| 17 | .25 | .19 | .00 | .07 | .03 | .61 |
| 18 | .18 | -.14 | .54 | -.05 | .00 | .07 |
| 19 | .24 | -.07 | .07 | .18 | .07 | .66 |
| 20 | -.07 | .07 | -.04 | .87 | .14 | .06 |
| 21 | .05 | .01 | -.15 | .85 | .17 | .07 |
| 22 | -.01 | .07 | -.24 | .72 | .04 | .03 |
| 23 | .21 | .08 | -.08 | .15 | .74 | .16 |
| 24 | .16 | .05 | .03 | -.01 | .83 | .02 |
| 25 | .19 | .08 | .03 | .11 | .80 | .07 |
| 26 | -.05 | -.26 | .07 | -.34 | .08 | -.08 |
| 27 | -.05 | -.07 | .64 | .43 | -.05 | .00 |
| 28 | .10 | -.28 | .53 | .32 | -.18 | -.09 |
| 29 | .14 | -.03 | .64 | .18 | -.12 | -.01 |
| 30 | .14 | -.18 | .60 | .16 | .14 | .09 |
| 31 | .05 | .10 | .71 | -.11 | .02 | -.07 |
| 32 | -.02 | -.15 | .67 | .06 | -.03 | -.05 |
| 33 | -.12 | -.08 | .72 | .00 | .13 | .06 |
| Eigenvalue | 4.61 | 3.61 | 3.50 | 2.72 | 2.23 | 2.06 |
| % Variance | 14.0 | 10.9 | 10.6 | 8.2 | 6.7 | 6.2 |
| Método de Extração: Análise de Componentes Principais | | | | | | |
| Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser | | | | | | |
| A negrito as saturações acima de .40 | | | | | | |

Como se pode verificar todos os itens apresentaram um peso fatorial acima de .40 numa das 6 componentes extraídas à exceção do item 26 (“Os meus amigos não se interessam pelos meus projetos profissionais”) que apresentou índices de saturação abaixo deste valor critério em todas as componentes. A saturação mais alta que se pode observar relativamente a este item é de -.34 na componente 4.

A análise da Tabela 3.2. permite verificar que a primeira componente que explica cerca de 14% da variância dos resultados está fortemente representada pelo conjunto de itens que correspondem à sub-escala Influência dos Professores (e.g. “Os meus professores incentivam-me para eu dar o meu melhor na escola”). A segunda componente que explica cerca de 10.9% da variância é formada pelo conjunto de itens de 1 a 7 que dizem respeito à sub-escala Influência dos Pais (e.g. “Os meus pais/encarregados de educação têm a expectativa que eu não desista quando me deparo com obstáculos”). Os 7 itens que apresentam elevados índices de saturação na 3ª componente (10.6% da variância dos resultados) correspondem à sub-escala Eventos Sociais Negativos (e.g. “Alguns dos meus amigos são vítimas de agressões físicas e/ou verbais”). Para além destes itens, o item 18 “A escola é difícil para mim” também está representado nesta componente. Os itens 20 (“Os meus pais/encarregados de educação incentivam-me a ter um bom desempenho na escola por eu ser rapaz/rapariga”), 21 e 22 definem a quarta componente que explica cerca de 8.2% da variância. Esta componente corresponde à sub-escala Expectativas Étnicas e de Género. A quinta componente que explica 6.7% da variância dos resultados é constituída pelos itens 23, 24 e 25 que correspondem à sub-escala Influência dos Amigos. Comparativamente com a versão original, o item 26 não se encontra representado nesta componente e tal como referido inicialmente também não apresenta uma relação significativa com nenhum dos fatores.

Por último, a sexta componente explica aproximadamente 6.2% da variância das respostas e é constituída pelos itens que representam a sub-escala Experiências Académicas e Auto-eficácia com exceção do item 18 “A escola é difícil para mim”, que como já tinha sido referido apresenta-se associado à terceira componente. A sua conotação negativa pode estar na base desta relação.

O item 14 também se encontra representado na sexta componente. Contudo como apresenta uma carga fatorial semelhante na componente 1 optou-se por incluí-lo na primeira

uma vez que na versão original corresponde à sub-escala que esta componente representa (Influência dos Professores).

3.1.3. Análise da precisão.

A Tabela 3.3. apresenta os coeficientes de precisão obtidos para cada uma das sub-escalas e a contribuição de cada item para o valor de alfa da respetiva sub-escala.

Tabela 3.3. Coeficientes de precisão (N=183)

| Influência dos Pais ($\alpha=.80$) | | Influência dos Professores ($\alpha=.88$) | | Experiências Académicas e Auto-eficácia ($\alpha=.48$) | | Expetativas Étnicas e de Género ($\alpha=.83$) | | Influência dos Amigos ($\alpha=.57$) | | Eventos Sociais Negativos ($\alpha=.81$) | |
|---|------------|--|------------|---|------------|---|------------|---|------------|---|------|
| Item | Alfa | Item | Alfa | Item | Alfa | Item | Alfa | Item | Alfa | Item | Alfa |
| 1 | .76 | 8 | .87 | 16 | .27 | 20 | .74 | 23 | .42 | 27 | .77 |
| 2 | .77 | 9 | .87 | 17 | .34 | 21 | .68 | 24 | .35 | 28 | .78 |
| 3 | .77 | 10 | .86 | 18 | .65 | 22 | .86 | 25 | .29 | 29 | .79 |
| 4 | .77 | 11 | .86 | 19 | .35 | | | 26 | .78 | 30 | .78 |
| 5 | .77 | 12 | .86 | | | | | | | 31 | .79 |
| 6 | .80 | 13 | .86 | | | | | | | 32 | .79 |
| 7 | .82 | 14 | .89 | | | | | | | 33 | .78 |
| | | 15 | .88 | | | | | | | | |

Os valores dos coeficientes de alfa variaram entre .48 para a sub-escala Experiências Académicas e Auto-eficácia e .88 para a sub-escala Influência dos Professores. No seu conjunto, os coeficientes de precisão apresentaram valores satisfatórios com excepção das sub-escalas Experiências Académicas e Auto-eficácia e Influência dos Amigos. A análise da Tabela 3.3. mostra que para ambas as sub-escalas a omissão de um dos itens aumentaria significativamente os valores de alfa. Na sub-escala Experiências Académicas e Auto-eficácia, a omissão do item 18 “A escola é difícil para mim” aumentaria o alfa de .48 para .65

e na sub-escala Influência dos Amigos, no caso do item 26 “Os meus amigos não se interessam pelos meus projetos profissionais” não ser incluído o alfa passaria de .57 para .78. Note-se ainda que na análise fatorial estes dois itens não se tinham agrupado às componentes representativas das referidas sub-escalas.

Relativamente às restantes sub-escalas, não se observaram casos em que a omissão de um item aumentaria significativamente os valores de alfa. Contudo, na sub-escala Influência dos Pais, se o item 7 não fosse incluído o alfa passaria de .80 para .82; também na sub-escala Influência dos Professores, a não inclusão do item 14 faria aumentar o alfa de .88 para .89 e por último na sub-escala Expetativas Étnicas e de Género, a omissão do item 22 aumentaria o valor de alfa de .83 para .86.

As sub-escalas Influência dos Pais, Influência dos Professores e Eventos Sociais Negativos apresentaram uma amplitude de variação entre os coeficientes relativamente baixa, o que indica um bom nível de homogeneidade das respetivas sub-escalas.

Atendendo à análise em componentes principais e à análise da precisão, decidiu-se excluir o item 18 e o item 26 para as análises subsequentes.

3.1.4 *Correlações entre as sub-escalas do CII.*

A Tabela 3.4. apresenta as correlações entre as sub-escalas do Inventário de Influências na Carreira.

.

Tabela 3.4. Matriz de correlações

| | 1 Influência dos Pais | 2 Influência dos Professores | 3 Experiências Acadêmicas e Auto-eficácia | 4 Expetativas Étnicas e de Género | 5 Influência dos Amigos | 6 Eventos Sociais Negativos |
|---|-----------------------|------------------------------|---|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| 1 | 1.00 | | | | | |
| 2 | .38** | 1.00 | | | | |
| 3 | .32** | .47** | 1.00 | | | |
| 4 | .10 | .05 | .16* | 1.00 | | |
| 5 | .21** | .37** | .25** | .21** | 1.00 | |
| 6 | -.20** | .01 | -.02 | .34** | .01 | 1.00 |

**Correlações significativas a $p < 0.01$; *Correlações significativas a $p < 0.05$

A negrito correlações superiores a .30

A partir da análise da Tabela 3.4., verifica-se que várias sub-escalas apresentam uma correlação significativa entre si. Sendo as sub-escalas Influência dos Professores e Experiências Acadêmicas e Auto-eficácia as mais fortemente correlacionadas ($r=.47$).

A sub-escala Influência dos Professores, também se correlaciona significativamente, embora de forma mais moderada com as sub-escalas Influência dos Amigos ($r=.37$) e Influência dos Pais ($r=.38$) e por sua vez, a sub-escala Influência dos Pais apresenta uma correlação moderada com a sub-escala Experiências Acadêmicas e Auto-eficácia ($r=.32$). As sub-escalas Eventos Sociais Negativos e Expetativas Étnicas e de Género também se correlacionam moderadamente entre si ($r=.34$).

Destaca-se ainda a relação entre as sub-escalas que embora apresentem índices de correlação mais baixos (inferiores a .30), também se correlacionam de forma significativa. Dentro destas associações, incluem-se a Influência dos Amigos com as sub-escalas Influência dos Pais, Experiências Acadêmicas e Auto-eficácia e Expetativas Étnicas e de Género; assim como a associação entre as sub-escalas Influência dos Pais e Eventos Sociais Negativos e entre as sub-escalas Experiências Acadêmicas e Auto-eficácia e Expetativas Étnicas e de Género.

3.2. Análise das Características Psicométricas do Inventário de Perspectiva Temporal e da sua Relação com o Inventário de Influências na Carreira

3.2.1. Análise da precisão.

Procedeu-se à análise da consistência interna ao nível das sub-escalas do IPT de modo a analisar a sua precisão com a presente amostra.

Tabela 3.5. Coeficientes de precisão por sub-escala e se excluído o item (N=183)

| Orientação Futuro ($\alpha=.82$) | | | | Orientação Presente ($\alpha=.79$) | | Orientação Passado ($\alpha=.50$) | | Visão Ansiosa do Futuro ($\alpha=.69$) | |
|---------------------------------------|------|-----------|------------|--|------|---|------------|--|------|
| Item | Alfa | Item | Alfa | Item | Alfa | Item | Alfa | Item | Alfa |
| 1 | .81 | 26 | .80 | 2 | .77 | 7 | .48 | 5 | .62 |
| 3 | .81 | 29 | .81 | 4 | .76 | 11 | .39 | 9 | .57 |
| 6 | .81 | 31 | .80 | 13 | .75 | 18 | .31 | 16 | .68 |
| 8 | .81 | 32 | .80 | 17 | .76 | 23 | .51 | 27 | .62 |
| 10 | .81 | 12 | .82 | 21 | .77 | | | | |
| 14 | .81 | 20 | .84 | 25 | .77 | | | | |
| 15 | .81 | 22 | .82 | 28 | .77 | | | | |
| 19 | .80 | 24 | .83 | 30 | .78 | | | | |

A partir da Tabela 3.6., observa-se que os índices de precisão do IPT oscilaram entre .50 para a sub-escala Orientação Temporal para o Passado e .82 para a sub-escala Orientação Temporal Para o Futuro.

No geral as sub-escalas apresentaram alfas satisfatórios, excepto a sub-escala Orientação Temporal para o Passado em que o valor de alfa foi mais modesto.

Em nenhuma das sub-escalas a omissão de um item aumentaria significativamente os coeficientes de precisão. No entanto, na sub-escala Orientação Temporal Para o Futuro, se os itens 20 e 24 fossem omitidos aumentariam o valor de alfa de .82 para .84 e .83 respetivamente. O mesmo se verifica na sub-escala Orientação Temporal para o Passado, na

qual no caso de não se incluir o item 23 o alfa subiria de .50 para .51. Nas sub-escalas Orientação Temporal Para o Futuro e Orientação Temporal para o Presente a amplitude de variação dos coeficientes é relativamente baixa, sendo por isso indicativa de um bom nível de homogeneidade das mesmas.

3.2.2. Estatísticas descritivas ao nível das sub-escalas do CII e do IPT .

A tabela 3.6. apresenta as médias e os desvios-padrão obtidos pelo conjunto total de participantes nas 6 sub-escalas do Inventário de Influências na Carreira e nas 4 sub-escalas do Inventário de Perspetiva Temporal.

Tabela 3.6. Distribuição dos resultados das sub-escalas (N=183)

| | Média | Desvio-Padrão |
|---|-------|---------------|
| Influência dos Pais | 3.45 | .53 |
| Influência dos Professores | 3.04 | .64 |
| Influência dos Amigos | 2.67 | .78 |
| Experiências Académicas e Auto-eficácia | 3.09 | .55 |
| Expetativas Étnicas e de Género | 2.38 | .96 |
| Eventos Sociais Negativos | 2.21 | .76 |
| Orientação Futuro | 4.59 | .89 |
| Orientação Presente | 4.31 | 1.16 |
| Orientação Passado | 4.68 | 1.26 |
| Visão Ansiosa do Futuro | 3.14 | 1.36 |

Através da análise da Tabela 3.6. verifica-se que das sub-escalas do CII que medem a perceção de apoio, a Influência dos Pais (M=3.45) e a Influência dos Professores (M=3.04) apresentam uma média superior comparativamente com a sub-escala de Influência dos Amigos (M=2.67). Ainda em relação às sub-escalas do CII, as Experiências Académicas e Auto-eficácia (M=3.09) também apresenta uma média elevada ao contrário das sub-escalas Expetativas Étnicas e de Género (M=2.38) e Eventos Sociais Negativos (M=2.21), que revelam valores mais baixos e próximos da categoria de resposta 2 “Discordo”.

Relativamente ao Inventário de Perspetiva Temporal verifica-se que as sub-escalas de Orientação Temporal para o Passado ($M=4.68$) e Orientação Temporal para o Futuro ($M=4.59$) são as que revelam médias de resposta superiores. Seguindo-se a sub-escala de Orientação Temporal para o Presente ($M=4.31$) e a sub-escala que avalia a Visão Ansiosa do Futuro ($M=3.14$) com valores mais modestos de concordância.

3.2.3. *Análise das correlações entre o CII e o IPT.*

A Tabela 3.7. apresenta as correlações entre as sub-escalas dos Inventários de Influências na Carreira e de Perspetiva Temporal.

Tabela 3.7. Tabela de correlações entre o CII e o IPT

| | Orientação Futuro | Orientação Presente | Orientação Passado | Visão Ansiosa do Futuro |
|---|----------------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Influência dos Pais | .20** | .01 | .20** | -.05 |
| Influência dos Professores | .32** | -.08 | -.01 | -.08 |
| Experiências Académicas e Auto- eficácia | .29** | .02 | .04 | -.01 |
| Expetativas Étnicas e de Género | .03 | .20** | .14 | .25** |
| Influência dos Amigos | .12 | .06 | .16* | .13 |
| Eventos Sociais Negativos | .02 | .14 | .11 | .23** |
| ** Correlações significativas a $p<0.01$; *Correlações significativas a $p<0.05$ | | | | |

Como se observa através da Tabela 3.7., as diferentes sub-escalas de ambos os instrumentos correlacionam-se significativamente entre si. Sendo as sub-escalas de Influência dos Professores e de Orientação Temporal para o Futuro as mais fortemente correlacionadas ($r=.32$).

A análise permite ainda verificar que a sub-escala de Influência dos Pais, apresenta uma correlação idêntica com as sub-escalas de Orientação Temporal para o Passado e para o

Futuro ($r=.20$). Além disso, a Orientação Temporal para o Futuro também se correlaciona de forma significativa com a sub-escala de Experiências Acadêmicas e Auto-eficácia ($r=.29$).

Por sua vez, a sub-escala do CII que mede a percepção dos jovens sobre as Expetativas Étnicas e de Género, associa-se significativamente com as sub-escalas de Orientação Temporal para o Presente ($r=.20$) e Visão Ansiosa do Futuro ($r=.25$). A sub-escala relativa à Visão Ansiosa do Futuro também se relaciona diretamente com a sub-escala dos Eventos Sociais Negativos ($r=.23$).

Por último, verifica-se que a correlação mais baixa estabelece-se entre as sub-escalas de Influência dos Amigos e Orientação Temporal para o passado ($r=.16$).

3.3. Comparações entre Grupos de Participantes

De modo a testar a existência de diferenças significativas nas sub-escalas do CII e do IPT de acordo com o sexo, o ano de escolaridade e a naturalidade, foram calculadas as estatísticas *t-student* antecedidas da validação dos pressupostos relativos à distribuição normal das variáveis e à homogeneidade das variâncias populacionais.

Tabela 3.8. Comparação dos resultados médios segundo a variável sexo

| | Masculino (n=89) | | Feminino (n=94) | | Masculino vs Feminino (n=183) | |
|---------------------------------|---------------------|------|--------------------|------|----------------------------------|-----|
| | Média | DP | Média | DP | <i>t</i> | Sig |
| Influência Pais | 3.33 | .59 | 3.57 | .44 | -3.18** | .00 |
| Influência Professores | 2.92 | .65 | 3.15 | .62 | -2.47* | .01 |
| Exp. Acadêmicas e Auto-eficácia | 3.10 | .55 | 3.07 | .54 | 0.33 | .74 |
| Expetativas Étnicas e de Género | 2.52 | .90 | 2.24 | 1.01 | 1.95 | .05 |
| Influência Amigos | 2.52 | .79 | 2.81 | .74 | -2.58* | .01 |
| Eventos Sociais Negativos | 2.29 | .79 | 2.13 | .73 | 1.37 | .17 |
| Orientação Futuro | 4.55 | 1.00 | 4.62 | .77 | -0.48 | .63 |
| Orientação Presente | 4.44 | 1.19 | 4.19 | 1.12 | 1.43 | .16 |
| Orientação Passado | 4.57 | 1.32 | 4.78 | 1.20 | -1.10 | .27 |
| Visão Ansiosa do Futuro | 3.36 | 1.48 | 2.94 | 1.21 | 2.10* | .04 |

Nota: ** $p<0.01$; * $p<0.05$

Tal como se verifica através da análise da Tabela 3.8. foram encontradas diferenças significativas entre géneros nas sub-escalas Influência dos Pais, Influência dos Professores, Influência dos Amigos e Visão Ansiosa do Futuro. As raparigas apresentam resultados médios mais elevados comparativamente com os rapazes nas referidas sub-escalas, com exceção da sub-escala Visão Ansiosa do Futuro na qual a média de respostas dos participantes do sexo masculino é superior.

A Tabela 3.9. apresenta as estatísticas *t-student* para a comparação entre os dois anos de escolaridade nas diferentes sub-escalas.

Tabela 3.9. Comparação dos resultados médios segundo o ano de escolaridade

| | 9º Ano (n=128) | | 12º Ano (n=55) | | 9º Ano vs 12º Ano (n=183) | |
|---|-------------------|------|-------------------|------|------------------------------|-----|
| | Média | DP | Média | DP | <i>t</i> | Sig |
| Influência Pais | 3.43 | .56 | 3.50 | .47 | -.73 | .46 |
| Influência Prof. | 3.04 | .67 | 3.04 | .59 | -.01 | .99 |
| Experiências Académicas e Auto-eficácia | 3.09 | .55 | 3.08 | .54 | .14 | .89 |
| Expetativas Étnicas e de Género | 2.47 | .98 | 2.15 | .89 | 2.08* | .04 |
| Influência Amigos | 2.66 | .83 | 2.69 | .63 | -.31 | .76 |
| Eventos Sociais Negativos | 2.34 | .77 | 1.89 | .65 | 3.85** | .00 |
| Orientação Futuro | 4.59 | .86 | 4.57 | .96 | .15 | .88 |
| Orientação Presente | 4.45 | 1.12 | 3.96 | 1.20 | 2.60* | .01 |
| Orientação Passado | 4.71 | 1.25 | 4.59 | 1.29 | .56 | .58 |
| Visão Ansiosa do Futuro | 3.29 | 1.37 | 2.78 | 1.29 | 2.25* | .03 |
| Nota:**p<0.01; *p<0.05 | | | | | | |

Verificaram-se diferenças significativas relativamente ao ano de escolaridade nas sub-escalas do CII e do IPT, concretamente nas sub-escalas: Expetativas Étnicas e de Género, Eventos Sociais Negativos, Orientação Temporal para o Presente e Visão Ansiosa ou Negativa do Futuro. Tendo sido os participantes do 9º ano os que registaram valores mais elevados em relação aos colegas do 12º ano em cada uma das referidas sub-escalas.

A tabela apresentada em seguida, refere-se aos resultados médios obtidos nas sub-escalas dos inventários de acordo com a Naturalidade do pai de cada um dos jovens que participaram neste estudo.

Tabela 3.10. Comparação dos resultados médios segundo a naturalidade do pai

| | Portuguesa (n=91) | | Outra (n=88) | | Portuguesa vs Outra (n=179) | |
|---|----------------------|------|-----------------|------|--------------------------------|-----|
| | Média | DP | Média | DP | <i>t</i> | Sig |
| Influência Pais | 3.51 | .47 | 3.37 | .59 | 1.71 | .09 |
| Influência Prof. | 3.04 | .65 | 3.00 | .64 | .41 | .68 |
| Experiências Académicas e Auto-eficácia | 3.12 | .53 | 3.04 | .57 | .97 | .33 |
| Expetativas Étnicas e de Género | 2.14 | 1.01 | 2.61 | .87 | -3.32** | .00 |
| Influência Amigos | 2.67 | .82 | 2.64 | .74 | .29 | .77 |
| Eventos Sociais Negativos | 2.19 | .79 | 2.25 | .74 | -.51 | .61 |
| Orientação Futuro | 4.59 | .98 | 4.57 | .78 | .13 | .90 |
| Orientação Presente | 4.32 | 1.33 | 4.31 | .94 | .06 | .95 |
| Orientação Passado | 4.62 | 1.38 | 4.71 | 1.15 | -.47 | .64 |
| Visão Ansiosa do Futuro | 3.24 | 1.52 | 3.05 | 1.18 | .91 | .36 |

Nota: **p<0.01

A análise da Tabela 3.10. mostra que os resultados são significativamente diferentes na sub-escala de Expetativas Étnicas e de Género. Nesta sub-escala, os jovens cuja Naturalidade do pai não é portuguesa, registaram resultados superiores comparativamente com os colegas com pais de naturalidade portuguesa. A análise de acordo com a Naturalidade da mãe e dos alunos foi no mesmo sentido, embora as diferenças encontradas não tenham sido estatisticamente significativas (Anexo B.1. e Anexo B.2.). É ainda de notar, apesar das diferenças não terem significado estatístico, que nas três análises relativas à Naturalidade, a sub-escala de Influência dos Pais revela valores superiores nos casos em que os alunos são naturais de Portugal e nos casos em que o pai e a mãe também têm naturalidade portuguesa.

3.4. Projetos Futuros: Análise da Correlação e Análise de Regressão Linear Múltipla das Variáveis em Estudo

De modo a inferir a relação das sub-escalas do CII e do IPT, assim como das variáveis avaliadas a partir do QPF (Dados demográficos e Dados escolares) com os Projetos Académicos e Profissionais dos jovens também mencionados no QPF, procedeu-se à análise das correlações entre as diferentes variáveis.

Na análise das correlações das sub-escalas do CII e do IPT com os Projetos Académicos e Profissionais dos participantes (Anexo B.3.), verificou-se que apenas os Projetos Académicos dos alunos do 9º ano se relacionaram significativamente e de modo positivo com a sub-escala de Influência dos Pais ($r=.34$).

Por sua vez, a Profissão que os jovens desejam seguir, revelou estar relacionada significativamente tanto com a sub-escala dos Eventos Sociais Negativos ($r=-.21$) como com os Projetos Académicos (Planos 9º ano $r=.42$; Planos 12º ano $r=.51$) embora em sentidos opostos.

Verificou-se também que as sub-escalas do IPT não se associaram de modo significativo com os Projetos Académicos e Profissionais dos jovens que participaram neste estudo.

A matriz de correlações entre os Dados demográficos (Tipo de Curso, Naturalidade, Escolaridade dos pais) e os Projetos Académicos e Profissionais dos participantes (Anexo B.4.), permitiu verificar várias associações significativas, no entanto apenas serão referidas neste ponto as correlações mais fortes (acima de .30).

Considerando-se primeiramente os dados relativos aos pais, constatou-se que a Escolaridade do pai e da mãe relacionaram-se entre si ($r=.60$). Quanto à Naturalidade, a Naturalidade dos pais correlacionou-se positivamente com a Naturalidade dos seus filhos.

Relativamente aos Projetos Académicos dos jovens que frequentavam o 9º ano verificou-se uma relação negativa com o Tipo de Curso frequentado (ensino regular/ensino não regular; $r=-.48$) e uma relação positiva com a Escolaridade dos pais (pai $r=.48$; mãe $r=.47$). Por sua vez, os Projetos Académicos dos jovens do 12º ano, relacionaram-se também no sentido negativo com o Tipo de Curso frequentado (ensino regular/ensino não regular; $r=-.37$) e com a Naturalidade dos jovens ($r=-.32$). De um modo geral, os Projetos Académicos dos alunos do 9º e do 12º ano, relacionaram-se diretamente com os Projetos Profissionais tal como visto na análise anterior.

A partir da matriz de correlações entre os Dados escolares (Notas escolares e a Auto-apreciação académica) e os Projetos Académicos e Profissionais dos jovens (Anexo B.5.), constatou-se que os Projetos ao nível do 9º ano não se relacionaram com nenhuma das variáveis além da Profissão a seguir. Por outro lado, os Projetos Académicos dos participantes do 12º ano para além da Profissão que os alunos desejam seguir, também se relacionaram no sentido positivo com as Notas escolares ($r=.30$). Tendo-se ainda destacado a associação direta entre a Auto-apreciação dos alunos e as suas Notas escolares (Notas 9º ano $r=.55$; Notas 12º ano $r=.68$).

A Análise de Regressão define um conjunto vasto de técnicas estatísticas usadas para modelar relações entre variáveis e predizer o valor de uma ou mais variáveis dependentes ou de resposta a partir de um conjunto de variáveis independentes ou preditoras (Maroco, 2003).

Deste modo, e com o objetivo de inferir o efeito das diferentes variáveis em estudo nos Projetos Académicos dos alunos do 9º ano e do 12º ano, realizaram-se duas análises de regressão linear múltipla (Tabelas 3.11. e 3.12.).

A escolha das variáveis independentes foi realizada de acordo com a análise das correlações apresentadas no ponto anterior e da correlação específica das várias variáveis com os Projetos Académicos dos participantes. Desta forma, foram incluídas nas análises de

regressão linear, as seguintes variáveis independentes: as sub-escalas do CII e do IPT, o Tipo de Curso frequentado pelos participantes, a Naturalidade do aluno, a Escolaridade da mãe, a Auto-apreciação, a Profissão a seguir e as Notas escolares ao nível do 12º ano.

As análises de regressão linear foram precedidas pela validação dos pressupostos do modelo: (1) a análise de resíduos e (2) o diagnóstico de multicolinearidade. Relativamente ao primeiro pressuposto verificou-se a independência dos erros e a sua distribuição normal, através da estatística proposta por Durbin e Watson ($d \approx 2$) e da análise gráfica. O segundo pressuposto foi validado através da análise da matriz de correlações e da estatística de colinearidade *VIF*.

A Tabela 3.11. apresenta os modelos testados para a análise do valor preditivo das variáveis na formação dos Projetos dos participantes do 9º ano. Tal como se pode verificar, o modelo 6 é o que apresenta o melhor ajustamento uma vez que explica 47% da variabilidade dos Projetos Académicos dos estudantes do 9º ano. Neste modelo as variáveis Tipo de Curso ($\beta = -.36$; $p = .00$), Profissão a seguir ($\beta = .22$; $p = .01$), Influência dos Pais ($\beta = .21$; $p = .02$), Naturalidade do Aluno ($\beta = -.29$; $p = .00$), Escolaridade da Mãe ($\beta = .24$; $p = .01$) e Influência dos Amigos ($\beta = .20$; $p = .02$) foram identificadas como preditivas dos Projetos Académicos dos alunos do 9º ano de escolaridade. A variável Tipo de Curso frequentado pelos alunos revelou-se como o preditor mais forte e significativo do planeamento dos jovens. Contudo deve-se ter em consideração que o número de participantes que frequentavam o ensino regular é superior ao número de participantes que frequentavam o ensino não regular, tanto no 9º ano como no 12º ano.

Tabela 3.11. Modelos de regressão linear múltipla segundo a variável Projetos Académicos dos participantes do 9ºano

| Modelo | R ² | R ² _a | F | p |
|----------------|----------------|-----------------------------|-------|-----|
| 1 ^a | .21 | .20 | 23.66 | .00 |
| 2 ^b | .31 | .29 | 19.76 | .00 |
| 3 ^c | .37 | .35 | 17.21 | .00 |
| 4 ^d | .43 | .40 | 16.47 | .00 |
| 5 ^e | .47 | .44 | 15.50 | .00 |
| 6 ^f | .51 | .47 | 14.66 | .00 |

a.Preditores: (Constante), tipo de curso

b.Preditores: (Constante), tipo de curso, Profissão

c.Preditores: (Constante), tipo de curso, Profissão, influência dos pais

d.Preditores: (Constante), tipo de curso, Profissão, influência dos pais, nat. do aluno

e.Preditores: (Constante), tipo de curso, Profissão, influência dos pais, nat. do aluno, escolaridade da mãe

f.Preditores: (Constante), tipo de curso, Profissão, influência dos pais, nat. do aluno, escolaridade da mãe, Influência dos amigos

g.Variável Dependente: Projetos Acadêmicos 9º ano

A Tabela 3.12. apresenta os modelos testados para a análise do valor preditivo das variáveis na formação dos Projetos Acadêmicos dos participantes do 12º ano. A partir dos quatro modelos apresentados, verifica-se que o modelo 4 é o que melhor se ajusta aos dados, uma vez que explica 53% da variabilidade dos Projetos dos alunos do 12º ano. Este modelo permitiu identificar as variáveis Profissão a seguir ($\beta = .42$; $p = .00$), o Tipo de curso ($\beta = -.44$; $p = .00$), a Naturalidade do aluno ($\beta = -.26$; $p = .02$) e a Auto-apreciação ($\beta = .25$; $p = .02$) como preditores significativos dos Projetos Acadêmicos no 12º ano. As variáveis Tipo de curso e a Profissão a seguir foram as que apresentaram maiores contribuições relativas para explicar os Projetos Acadêmicos neste ano escolar.

Assim, a análise dos modelos apresentados nas Tabelas 3.11. e 3.12. permite fazer uma distinção entre as variáveis preditivas dos Projetos Acadêmicos do 9º e do 12º ano. No 9º ano, a Influência dos Pais e dos Amigos, bem como a Escolaridade da mãe são preditores que apenas se manifestam neste ano escolar. Por outro lado, no 12º ano surge a Auto-apreciação como variável exclusiva dos Projetos Acadêmicos dos participantes do ensino

secundário. Em comum os Projetos Académicos do 9º e do 12º ano apresentam o Tipo de Curso frequentado, a Profissão que os jovens pretendem seguir e a Naturalidade dos Alunos.

Tabela 3.12. Modelos de regressão linear múltipla segundo a variável Projetos

| Modelo | R ² | R ² _a | F | p |
|----------------|----------------|-----------------------------|-------|-----|
| 1 ^a | .30 | .28 | 17.59 | .00 |
| 2 ^b | .44 | .41 | 16.12 | .00 |
| 3 ^c | .52 | .48 | 14.35 | .00 |
| 4 ^d | .58 | .53 | 13.34 | .00 |

a. Preditores: (Constant), Profissão; b. Preditores: (Constant), Profissão, tipo de curso; c. Preditores: (Constant), Profissão, tipo de curso, nat. do aluno; d. Preditores: (Constant), Profissão, tipo de curso, nat. do aluno, auto-apreciação; e. Variável Dependente: Projetos Académicos 12º ano

Capítulo 4 – Discussão e Conclusão

O presente estudo pretendeu contribuir para a investigação no âmbito do desenvolvimento de carreira de jovens que são considerados socialmente de risco, por fazerem parte de minorias étnicas e por pertencerem a meios sociais desfavorecidos. A adaptação para português do Inventário de Influências na Carreira permitiu analisar a percepção dos participantes em relação a vários fatores que exercem influência no seu desenvolvimento de carreira, e a relação entre estas percepções com os projetos de futuro e a perspetiva temporal dos jovens. De uma forma mais específica, testou-se ainda o valor preditivo da perspetiva temporal, das percepções de influência de fatores e outras variáveis demográficas e escolares no nível de projetos académicos dos participantes.

A análise dos resultados obtidos permitiu extrair diversas conclusões nomeadamente em relação às características psicométricas do instrumento adaptado, às relações entre as variáveis estudadas e sobre o valor preditivo de algumas variáveis no tipo de projetos que os jovens formulam.

Em relação ao Inventário de Influências na Carreira, verificou-se que este revela índices de consistência interna adequados, com valores acima de .78 em todas as sub-escalas, com exceção da sub-escala das Experiências Académicas e Auto-eficácia que apresentou um valor de alfa de .65. O valor mais modesto desta sub-escala pode dever-se ao facto de se terem transferido dois dos itens para o Questionário sobre Projetos Futuros.

A análise em componentes principais ao nível dos itens do CII permitiu identificar seis fatores, a Influência dos Professores, a Influência dos Pais, os Eventos Sociais Negativos, as Expetativas Étnicas e de Género, a Influência dos Amigos e as Experiências Académicas e Auto-eficácia. Esta constatação está de acordo com os resultados obtidos na versão original Americana do Inventário de Influências na Carreira (Fisher & Stafford, 1999), assim como

com o estudo realizado na Jordânia por Khasawneh (2010). Para além da semelhança no que respeita à composição das diferentes sub-escalas, as três versões também apresentam semelhanças relativamente aos níveis de precisão das mesmas.

Em termos gerais, estes resultados mostram que a versão portuguesa do CII é equivalente às outras versões da escala, evidencia boas características psicométricas e a sua utilização ao nível do 9º e 12º ano é adequada.

A aplicação do Inventário de Influências na Carreira permitiu analisar a perceção dos jovens relativamente aos fatores individuais e externos que exercem influência no seu desenvolvimento de carreira. As respostas dos jovens revelaram que estes têm uma maior perceção da Influência dos Pais, dos Professores, dos Amigos e das Experiências Académicas e Auto-eficácia, as sub-escalas que obtiveram uma pontuação mais alta, comparativamente com as Expetativas Étnicas e de Género e os Eventos Sociais Negativos. Estes resultados estão de acordo com o estudo de Khasawneh (2010) que também demonstrou esta hierarquia de respostas.

A perceção elevada dos estudantes em relação à influência das figuras de suporte, confirma, igualmente, resultados de outros estudos que mostram a importância do papel dos pais no desenvolvimento de carreira dos filhos (e.g. Adragna, 2009; Levin & Hoffner, 2006), assim como, o impacto significativo que o comportamento dos professores tem no planeamento de carreira dos alunos (e.g. Paa & McWhirter, 2000; Farmer, 1985) e o importante papel dos amigos de modelagem nas atitudes escolares e no desenvolvimento de carreira (e.g. Jablin, 2000).

As respostas dos jovens também se situaram num nível superior para a sub-escala de Experiências Académicas e Auto-eficácia, o que revela que de um modo geral, os participantes deste estudo se sentem confiantes em relação às suas competências académicas para serem bem-sucedidos na escola. Por outro lado, os jovens revelaram ter uma baixa

perceção relativamente às Expetativas Étnicas e de Género e aos Eventos Sociais Negativos. No entanto, a comparação entre grupos de participantes de acordo com o ano de escolaridade, evidenciou que a perceção dos estudantes nestas sub-escalas é superior ao nível do 9º ano comparativamente com o 12º ano. Além disso, nos casos em que a naturalidade do pai não é portuguesa, os jovens também mostraram uma maior perceção das Expetativas Étnicas e de Género, o que confirma a hipótese 1 que previa resultados superiores para os participantes com origens étnicas minoritárias.

A presente investigação pretendia também averiguar a relação existente entre a perceção de fatores que exercem influência na sua carreira com a perspetiva temporal.

Na análise realizada, constatou-se que o apoio transmitido pelos pais e pelos professores tal como é percebido pelos jovens, em relação ao desempenho escolar e aos projetos profissionais, tem uma relação positiva e significativa com a orientação temporal para o futuro. Este resultado está assim de acordo com Ramos (2012), que verificou que os participantes que escolheram preferencialmente os pais para conversar sobre a escola e as profissões, foram os que obtiveram níveis mais elevados na perspetiva temporal de futuro, indo também ao encontro do estudo de Ortuño e Paixão (2010) que mostraram que a perspetiva temporal de futuro está associada a aspetos positivos relacionados com a escola.

Desta forma, os resultados confirmam o esperado na hipótese 2, que previa uma relação positiva entre o apoio transmitido pelas figuras de suporte e a orientação temporal de futuro, contudo esta associação só se verificou significativa em relação aos pais e aos professores e não em relação aos amigos.

A perceção dos alunos de auto-eficácia também se associou à orientação para o futuro, o que está de acordo com os resultados do estudo de Janeiro (2010). Já a perceção de influência dos pais e amigos surge relacionada com a orientação temporal para o passado. De acordo com Lens et al. (2012), para algumas pessoas o passado corresponde à parte mais

importante das suas vidas e os pais e os amigos fazem parte da história de vida de cada indivíduo.

Os resultados também permitiram constatar que uma percepção dos alunos mais elevada em relação à influência das expectativas étnicas e de género está associada a uma maior orientação para o presente e também a uma visão ansiosa do futuro. Estes resultados podem sugerir que as expectativas étnicas e de género são por um lado, um fator com influência no dia-a-dia dos alunos e por outro lado um fator gerador de ansiedade face a um futuro cada vez mais difícil de prever. No mesmo sentido, à medida que a percepção dos jovens é maior relativamente à existência de eventos sociais negativos ao seu redor também aumenta a sua ansiedade e a sua visão negativa face ao futuro.

Na análise dos resultados de acordo com o sexo dos participantes, evidenciaram-se algumas diferenças importantes. Verificou-se que a percepção das raparigas sobre a influência dos pais, dos professores e dos amigos, é superior comparativamente com os colegas do sexo masculino. Estes resultados não estão de acordo com o estudo de Kenny et al. (2003), no qual não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ao nível do suporte social percebido relacionado com a escola e com as atitudes de carreira, no entanto, estão de acordo com estudos anteriores que sugerem, que as raparigas são mais chegadas à família do que os rapazes (Kenny & Donaldson, 1991) e que têm uma maior percepção de suporte de outras fontes de apoio para além da família, como o grupo de pares e os professores (Wall et al., 1999). Ainda em conformidade com o presente estudo, Kenny e Bledsoe (2005) verificaram que as crenças dos alunos do sexo masculino sobre a desvalorização da escola pelo grupo de pares eram maiores quando comparados com as suas colegas do sexo feminino.

Kenny e Bledsoe (2005) também constataram que os rapazes apresentavam uma maior tendência para a percepção de barreiras educativas e uma menor identificação com a escola. Tal como mostrado por outros estudos, a atitude académica dos alunos e o bem-estar

escolar associam-se de modo inverso com a visão negativa do futuro (Nobre & Janeiro, 2010). Na presente investigação, os rapazes também se diferenciaram das raparigas na sua visão mais pessimista do futuro, o que pode estar relacionado com a tendência menos positiva dos alunos do sexo masculino encararem a escola, como demonstrado pelo estudo acima. No entanto, esta questão deve ser interpretada com cautela visto não ter sido aprofundada neste estudo.

A análise da comparação entre os dois anos de escolaridade, também confirmou a existência de diferenças entre os alunos do 9º e 12º ano relativamente às dimensões temporais. Os alunos do 9º ano diferenciaram-se dos alunos do 12º ano por estarem mais orientados para o presente e por terem uma visão mais negativa do futuro. Estes dados confirmam parcialmente os resultados encontrados por Janeiro (2006), que verificou uma tendência de respostas mais favorável à Orientação para o Presente e à Visão Negativa do Futuro nas raparigas do 9º ano. No entanto, na sua análise global também concluiu que as respostas dos participantes do ensino secundário em relação aos colegas do 9º ano eram significativamente mais favoráveis à Orientação Temporal para o Futuro e esta distinção não se verificou na presente análise.

Tal como tem vindo a ser referido ao longo da revisão de literatura, os pais, os professores e os amigos são importantes fontes de suporte social que exercem influência no desenvolvimento de carreira dos adolescentes (e.g. Restubog et al., 2010; Jablin, 2000; Khasawneh, 2010). A investigação também tem mostrado que os adolescentes com maior perceção de suporte social apresentam uma maior perceção das oportunidades ao nível educacional e ocupacional, antecipando assim um futuro mais promissor. Por outro lado, os jovens com menor perceção de apoio da família, dos professores e dos amigos revelam ter uma perceção mais limitada do seu acesso a futuras oportunidades educacionais e de carreira (Wall et al., 1999).

Deste modo, era esperado que resultados mais elevados nas sub-escalas do CII de influência dos pais, de influência dos professores e de influência dos amigos, estivessem relacionados com uma maior ambição dos jovens face aos seus projetos académicos e profissionais referidos no Questionário de Projetos Futuros (hipótese 3). No entanto, esta relação só se verificou ao nível do 9º ano entre a perceção de influência dos pais e os planos académicos dos alunos. Neste nível escolar a pretensão dos estudantes de seguir os estudos até à faculdade tende a ser maior para os alunos que têm uma maior perceção de apoio dos seus pais.

No plano dos projetos profissionais, ao contrário do previsto, não se confirmou uma relação com a perceção de apoio das figuras de suporte. Por outro lado, constatou-se que para ambos os anos de escolaridade, quanto maior o desejo dos alunos em seguir os estudos, maior a sua ambição face a uma profissão de nível superior. Tendo-se ainda verificado que os jovens que mostraram uma maior perceção de eventos negativos no seu dia-a-dia tendem a ter projetos profissionais menos ambiciosos.

A análise realizada para testar o valor preditivo das diferentes variáveis em estudo nos planos académicos dos alunos, permitiu identificar diferenças consoante o ano de escolaridade. Para os participantes do 9º ano, revelaram-se como preditoras tanto variáveis relacionadas com as figuras de suporte (a influência dos pais, a influência dos amigos e a escolaridade da mãe) como variáveis pessoais (o tipo de curso que o aluno frequenta e a naturalidade do aluno). Quanto aos participantes do ensino secundário, apenas se identificaram variáveis relacionadas com o próprio sujeito como variáveis preditoras dos seus planos académicos, nomeadamente, o tipo de curso que o aluno frequenta, a naturalidade do aluno e a auto-apreciação académica (avaliadas através do QPF).

Desta forma, evidencia-se uma clara distinção entre o ensino básico e o ensino secundário; no 9º ano a perceção de influência dos pais e dos amigos é preditiva dos planos

dos alunos em relação ao seu futuro académico, o mesmo já não se verifica no 12º ano. De acordo com Carmo e Costa (s/d) os alunos no ensino básico mencionam a família e os amigos como as figuras privilegiadas a quem recorrem para falar sobre os seus planos para o futuro. Como se sabe, a esfera familiar constitui o pano de fundo no qual o jovem se forma e se desenvolve e os pais enquanto pessoas significativas funcionam mais frequentemente como confidentes e estruturas de suporte (Blustein & Spengler, 1995). Além disso, como referido por Papalia, Olds e Feldman (2001), o período da adolescência caracteriza-se pela expansão dos jovens e pela procura do sentimento de pertença junto dos amigos com quem mais se identificam, influenciando-os e sendo simultaneamente influenciados por estes.

De acordo com os resultados, o nível escolar atingido pelas mães dos participantes também é preditivo dos planos escolares dos alunos do 9º ano, indo assim ao encontro dos dados do estudo europeu do Eurostat (2011). Nesse estudo a maioria dos participantes Portugueses revelou ter seguido as pisadas dos pais no que diz respeito ao nível de qualificação académica. Os dados mostram que apenas 19% dos portugueses filhos de pais com baixa escolaridade atingiram um nível escolar médio e 13% um nível de estudos mais elevado. Quando se trata de pais com uma qualificação superior, apenas 8% dos filhos se situou num nível baixo e 23% num nível médio, enquanto 70% prosseguiu os estudos até um nível mais alto.

Tal como foi visto, ao contrário do 9º ano no ensino secundário a influência das figuras de suporte não revelou ser preditiva dos planos académicos dos alunos. Esta constatação poderá estar relacionada com o crescente processo de autonomização dos jovens em relação às figuras significativas, procurando assim assumir o seu próprio protagonismo na construção do seu percurso vocacional (Gonçalves, 1998). Além disso, grande parte destes jovens manifestou querer seguir os estudos e ingressar na faculdade, o que implica para muitos a saída de casa, com as consequentes alterações ao nível da gestão de papéis, das

tarefas de desenvolvimento e da construção de respostas eficazes às exigências académicas (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio 2005).

A auto-apreciação académica revelou também ser preditora dos planos académicos dos alunos ao nível do 12º ano. Em conformidade com esta relação forte encontrada entre as variáveis de índole mais pessoal e o tipo de projetos ao nível do 12º ano está a correlação forte encontrada entre as notas escolares e os planos dos alunos em prosseguir com os estudos. Deste modo, os dados parecem estar de acordo com as necessidades sentidas pelos estudantes neste nível escolar, uma vez que, as classificações no 12º ano ganham maior ênfase sobretudo pela realização dos exames que dão acesso ao ensino superior.

Apesar das diferenças encontradas entre os dois anos de escolaridade, a análise de regressão identificou como variáveis preditoras comuns dos planos de estudo dos alunos do 9º e do 12º ano, o tipo de curso que frequentam e a sua naturalidade. Estes dados sugerem que de uma forma geral, os alunos que frequentam o ensino regular e que são naturais de Portugal, são também os que tendem a ter projetos mais ambiciosos para o seu futuro académico, pretendendo seguir os estudos até mais tarde.

Apesar de todos os aspetos relevantes mencionados sobre este estudo, devem ser tidas em consideração as limitações do mesmo. Deste modo, reconhece-se que a amostra é reduzida e que a percentagem de alunos do 9º e 12º ano deveria ser mais equivalente, para uma maior segurança na interpretação dos dados que distinguem os jovens pelo ano frequentado. Além disso, as respostas dos participantes ao Questionário sobre Projetos Futuros relativamente aos seus projetos académicos e profissionais, poderiam ser mais aprofundadas, sugerindo-se que estudos futuros recorram a outros métodos como a entrevista, de modo a explorar melhor essa informação.

Dadas as características psicométricas do Inventário de Influências na Carreira considera-se que futuramente seria útil proceder à sua aferição para a população portuguesa,

abrangendo a população escolar em diferentes faixas etárias e diferentes grupos étnicos e sociais. De igual modo, considera-se que deveriam ser realizados mais estudos no âmbito do desenvolvimento de carreira em grupos de risco de forma a dar continuidade à investigação nesta área em Portugal, permitindo melhorar a intervenção dos agentes educativos nomeadamente dos psicólogos nas escolas junto desta população específica.

Referências Bibliográficas

- Adragna, D. (2009). Influences on career choice during adolescence. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 14, 3-7.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Bluestein, D. L., Murphy, K. A., Kenny, M. E., Jernigan, M., Pérez-Gualdrón, L., Castañeda, T., Koepke, M., Land, M., Urbano, A., & Davis, O. (2010). Exploring urban students' constructions about school, work, race, and ethnicity. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 248-254.
- Bluestein, D.L. & Spengler, P.M. (1995). Personal adjustment: Career counseling and psychotherapy. In. W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.). *Handbook of vocational psychology* (2nd Ed.). New Jersey: Erlbaum.
- Brown S., & Lent, R. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*, 44, 354-366.
- Carmo, M., & Costa, E. S. (s/d). Rumo ao futuro: A influência de um programa de orientação, nas competências de tomada de decisão vocacional de alunos do 9º ano de escolaridade. Retirado de <http://www.psicologia.pt/>
- Constantine, M. G., Erikson, C. D., Banks, R. W., & Timberlake, T. L. (1998). Challenges to the career development of urban racial and ethnic minority youth: Implications for

- vocational intervention. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26, 83-95.
- Creed, P. A., Colon, E. G., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Career barriers and reading ability as correlates of career aspirations and expectations of parents and their children. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 242-258.
- Eurostat. (2011). European Commission, Eurostat. [On-line]. Retirado de: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363-390.
- Felsman, D. E., & Bluestein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
- Fisher, T. A., & Stafford, M. E. (1999). Reliability and validity of the career influence inventory: A pilot study. *Journal of Career Assessment*, 7, 187-202.
- Gonçalves, C. (1998). *A Influência da família no desenvolvimento vocacional de jovens e adolescentes*. Comunicação apresentada na 5ª Conferência Bienal da EARA, Budapeste.
- Jablin, F. M. (2000). Organizational entry, assimilation, and disengagement/exit. In F. M. Jablin & L.L. Putman (Eds.), *The new handbook of organizational communication* (pp. 732-818). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Janeiro, I. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração de carreira: Estudo sobre os determinantes da maturidade na carreira em estudantes dos 9º e 12º anos*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Janeiro, I. N. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 170-177.

- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 142-155.
- Kenny, M. E., Gualdron, L., Scanlon D., Sparks E., Blustein D. L., & Jernigan M. (2007). Urban adolescents' constructions of supports and barriers to educational and career attainment. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 336-343.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 257-272.
- Kenny, M. E., & Donalson, G. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 479-486.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Journal of Basic and Applied Social Psychology, 21*, 149-164.
- Khasawneh, S. (2010). Factors influencing the career planning and development of university students in Jordan. *Australian Journal of Career Development, 19*, 41-48.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education, (72)*, 47-59.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence, 25*, 19-30.
- Kushman, J. W., & Kinney, P. (1993). Understanding and preventing school dropout. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents* (pp.345-366). Alexandria, VA: American Counseling Association.

- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Association, 54*, 321-333.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 356-362.
- Levine, K. J., & Hofner, C. A. (2006). Adolescents' conceptions of work: What is learned from different sources during anticipatory socialization? *Journal of Adolescent Research, 21*, 647-669.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Miller, L., Lietz, P., & Kotte, D. (2002). On decreasing gender differences and attitudinal changes: factors influencing Australian and English pupils' choice of a career in science. *Psychology, Evolution and Gender, 4*, 69-92.
- Niles, S. G., & Hartung, P. J. (2001). Emerging career theories. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counseling of college students: An empirical guide to strategies that work* (pp. 23-42). Washington: American Psychological Association.
- Nobre, A. S., & Janeiro, I. N. (2010). *Relação entre a perspetiva temporal e a adaptação à escola em alunos do 9º ano*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

- Ortuño, V., & Paixão, M. P. (2010, Setembro). Time perspective: A portuguese study with the Zimbardo Time Perspective Inventory – *ZTPI*. Communication presented at the 12th International Conference on Motivation, Porto, Portugal.
- Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development, 27*, 111-118.
- Paa, H. K., & McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *Career Development Quarterly, 49*, 29-44.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ramos, A. C. (2012). *As bases da maturidade vocacional: Adaptação da escala de desenvolvimento vocacional na infância*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Restubog, S. D., Florentino, A. R., & Garcia, P. M. (2010). The mediating roles of career self-efficacy and career decidedness in the relationship between contextual support and persistence. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 186-195.
- Savickas, M. L. (2002). A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação, 6*, 7-21.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*, 254-267.

- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp.197-261). San Francisco: Jossey Bass.
- Super, D. E., & Hall, D. T. (1978). Career development: Explorations and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333-372.
- Vale, D., & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 209-225). New York: Springer.
- Young, R. A., & Collin, A. (Eds.) (1992). *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. Westport, CT: Praeger.
- Wall, J., Covell, K., & MacIntyre, P. D. (1999). Implications of social supports for adolescents' educational and career aspirations. *Canadian journal of Behavioral Science*, 31, 63-71.
- Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 323-333.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

Anexos

Anexo A

Anexo A.1. Inventário de Influências na Carreira (CII)

Anexo A.2. Questionário sobre Projetos Futuros (QPF). Versão para as turmas do 12ºano.

Anexo B

Anexo B.1. Comparação dos resultados médios segundo a variável naturalidade do aluno

Anexo B.2. Comparação dos resultados médios segundo a variável naturalidade da mãe

Anexo B.3. Tabela de correlações das sub-escalas do CII e do IPT e os projetos académicos e profissionais dos jovens do 9º e do 12º ano (QPF)

Anexo B.4. Matriz de correlações QPF: dados demográficos e projetos académicos e profissionais dos jovens do 9º e do 12º ano

Anexo B.5. Matriz de correlações QPF: dados escolares e projetos académicos e profissionais dos jovens do 9º e do 12º ano

Inventário de Influências na Carreira

Este questionário é constituído por 33 afirmações. Por favor procura responder a **todas** de acordo com o teu grau de concordância. Assinala apenas **uma** opção de resposta com um círculo.

Se concordares totalmente com a afirmação assinala **4**. No caso de discordares totalmente com a afirmação assinala **1**. Se considerares que a tua resposta é intermédia entre estas duas opções assinala **2** ou **3**. Quanto mais elevado for o número que assinalares mais forte será a tua concordância com o conteúdo da frase.

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Os meus pais/encarregados de educação fazem-me sentir que posso ter sucesso na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Os meus pais/encarregados de educação acreditam que eu posso ter bons resultados na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Os meus pais/encarregados de educação incentivam-me para eu dar o meu melhor na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Os meus pais/encarregados de educação interessam-se pelos meus projetos profissionais. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Os meus pais/encarregados de educação têm a expectativa que eu não desista quando me deparo com obstáculos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Os meus pais/encarregados de educação para mim são exemplos a seguir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Os meus pais/encarregados de educação têm a expectativa que eu vá para a faculdade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Os meus professores fazem-me sentir que posso ser bem sucedido na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Os meus professores acreditam que eu posso ter bons resultados na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Os meus professores interessam-se por mim, não só com o meu desempenho na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Os meus professores têm a expectativa que eu não desista quando me deparo com obstáculos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Os meus professores incentivam-me para eu dar o meu melhor na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Os meus professores interessam-se pelos meus projetos profissionais. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Continua na página seguinte

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 14. Os meus professores têm a expectativa que eu vá para a faculdade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Os meus professores para mim são exemplos a seguir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Sinto-me confiante em relação à minha capacidade de fazer as coisas bem na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Tenho consciência das estratégias necessárias para ser bem sucedido na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. A escola é difícil para mim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Na escola sinto-me competente em todas as disciplinas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Os meus pais/encarregados de educação incentivam-me a ter um bom desempenho na escola por eu ser rapaz/rapariga. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Os meus professores esperam que eu trabalhe arduamente na escola por eu ser rapaz/rapariga. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Os meus pais/encarregados de educação esperam que eu trabalhe arduamente na escola por causa da minha etnia/raça. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Os meus amigos para mim são exemplos a seguir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Os meus amigos interessam-se em ter bons resultados na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Os meus amigos incentivam-me a dar o meu melhor na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Os meus amigos não se interessam pelos meus projetos profissionais. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Alguns dos meus amigos têm problemas com a justiça. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Alguns dos meus amigos decidiram desistir da escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Alguns dos meus amigos agredem física e/ou verbalmente outras pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Alguns dos meus amigos são pais adolescentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Alguns dos meus amigos não se preocupam em ter bons resultados na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Alguns dos meus amigos consomem drogas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Alguns dos meus amigos são vítimas de agressões físicas e/ou verbais. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Obrigado pela tua colaboração!

Questionário sobre Projetos Futuros

1. Curso: _____

2. Ano de escolaridade: _____

3. Idade: _____

4. Sexo: M ☐ F ☐

5. A minha naturalidade: _____
(Cidade/País onde nasci)

6. Naturalidade (pai): _____
(Cidade/País onde nasceu)

7. Naturalidade (mãe): _____
(Cidade/País onde nasceu)

8. Escolaridade (pai): _____

9. Escolaridade (mãe): _____

10. O conjunto que melhor representa as minhas notas do 2º período é:
(escolhe apenas um conjunto)

| | | | | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
| Abaixo de 10 | Entre 10 e 12 | Entre 12 e 14 | Entre 14 e 16 | Acima de 16 |
|--------------|---------------|---------------|---------------|-------------|

11. Como aluno considero-me:

Muito fraco ☐ Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

12. A profissão que mais gostaria de ter quando trabalhar: _____

13. Neste momento os meus planos são:

Deixar a escola depois de completar o 12º ano ☐

Seguir os estudos e ir para a faculdade ☐

Anexo B.1. Comparação dos resultados médios segundo a variável naturalidade do aluno

| | Portuguesa (n=132) | | Outra (n=51) | | Portuguesa vs Outra (n=183) | |
|---|-----------------------|------|-----------------|------|--------------------------------|-----|
| | Média | DP | Média | DP | <i>t</i> | Sig |
| Influência Pais | 3.50 | .47 | 3.32 | .65 | 1.76 | .08 |
| Influência Prof. | 3.06 | .67 | 2.99 | .57 | .65 | .51 |
| Experiências Acadêmicas e Auto-eficácia | 3.10 | .51 | 3.06 | .63 | .40 | .69 |
| Expetativas Étnicas e de Género | 2.31 | .98 | 2.54 | .90 | -1.41 | .16 |
| Influência Amigos | 2.67 | .78 | 2.65 | .76 | .21 | .83 |
| Eventos Sociais Negativos | 2.20 | .74 | 2.22 | .82 | -.19 | .85 |
| Orientação Futuro | 4.59 | .93 | 4.59 | .78 | -.03 | .97 |
| Orientação Presente | 4.32 | 1.25 | 4.28 | .89 | .23 | .81 |
| Orientação Passado | 4.75 | 1.27 | 4.48 | 1.22 | 1.29 | .19 |
| Visão Ansiosa do Futuro | 3.13 | 1.42 | 3.17 | 1.22 | -.15 | .88 |

Anexo B.2. Comparação dos resultados médios segundo a variável naturalidade da mãe

| | Portuguesa (n=93) | | Outra (n=90) | | Portuguesa vs Outra (n=183) | |
|---|----------------------|------|-----------------|------|--------------------------------|-----|
| | Média | DP | Média | DP | <i>t</i> | Sig |
| Influência Pais | 3,52 | ,49 | 3,38 | ,57 | 1,87 | ,06 |
| Influência Prof. | 3,05 | ,70 | 3,03 | ,58 | ,23 | ,82 |
| Experiências Acadêmicas e Auto-eficácia | 3,13 | ,53 | 3,05 | ,56 | ,96 | ,34 |
| Expetativas Étnicas e de Género | 2,26 | 1,02 | 2,49 | ,88 | -1,63 | ,10 |
| Influência Amigos | 2,71 | ,82 | 2,62 | ,73 | ,76 | ,45 |
| Eventos Sociais Negativos | 2,19 | ,80 | 2,22 | ,73 | -,24 | ,81 |
| Orientação Futuro | 4,59 | ,96 | 4,58 | ,81 | ,04 | ,97 |
| Orientação Presente | 4,28 | 1,34 | 4,34 | ,92 | -,34 | ,74 |
| Orientação Passado | 4,76 | 1,35 | 4,59 | 1,16 | ,90 | ,37 |
| Visão Ansiosa do Futuro | 3,23 | 1,50 | 3,05 | 1,19 | ,88 | ,38 |

Anexo B.3. Tabela de correlações das sub-escalas do CII e do IPT e os projetos acadêmicos e profissionais dos jovens do 9º e do 12º ano (QPF)

| | 1. Inf Pais | 2. Inf Prof. | 3. Exp Acad e Auto-eficácia | 4. Exp Étnicas e de Gênero | 5. Inf Amigos | 6. Eventos Negativos | 7. Futuro | 8. Presente | 9. Passado | 10. Visão Ansiosa Futuro | 11. Projetos Acad. 9º | 12. Projetos Acad. 12º | 13. Profissão |
|------------------------|--------------|--------------|-----------------------------|----------------------------|---------------|----------------------|-----------|-------------|------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|---------------|
| 11. Projetos Acad. 9º | .34** | .05 | .08 | -.09 | .10 | -.12 | .15 | -.12 | .07 | -.14 | 1.00 | | |
| 12. Projetos Acad. 12º | .12 | -.03 | -.09 | .11 | -.10 | .05 | .03 | .01 | .18 | -.15 | a. | 1.00 | |
| 13. Profissão | .12 | -.02 | .00 | -.08 | -.02 | -.21** | .01 | -.04 | .07 | -.09 | .42** | .51** | 1.00 |

** Correlações significativas a $p < 0.01$
a. Não é possível calcular porque pelo menos uma das variáveis é constante
A negrito correlações superiores a .30

Anexo B.4. Matriz de correlações QPF: dados demográficos e projetos acadêmicos e profissionais dos jovens do 9º e do 12º ano

| | Tipo de Curso | Naturalidade Aluno | Naturalidade Pai | Naturalidade Mãe | Escolaridade Pai | Escolaridade Mãe | Projetos Acad. 9º | Projetos Acad. 12º | Profissão |
|--------------------|---------------|--------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|--------------------|-----------|
| Tipo de Curso | 1.00 | | | | | | | | |
| Naturalidade Aluno | .16* | 1.00 | | | | | | | |
| Naturalidade Pai | .18* | .59** | 1.00 | | | | | | |
| Naturalidade Mãe | .20** | .56** | .71** | 1.00 | | | | | |
| Escolaridade Pai | -.16 | -.16 | -.10 | -.08 | 1.00 | | | | |
| Escolaridade Mãe | -.12 | -.15 | -.18* | -.16* | .60** | 1.00 | | | |
| Projetos Acad. 9º | -.48** | -.04 | -.05 | -.04 | .48** | .47** | 1.00 | | |
| Projetos Acad. 12º | -.37** | -.32* | -.05 | .00 | .24 | .19 | a. | 1.00 | |
| Profissão | -.02 | -.12 | .04 | .00 | .20* | .20* | .42** | .51** | 1.00 |

** Correlações significativas a $p < 0.01$; *Correlações significativas a $p < 0.05$
a. Não é possível calcular porque pelo menos uma das variáveis é constante

Anexo B.5. Matriz de correlações QPF: dados escolares e projetos acadêmicos e profissionais dos jovens do 9º e do 12º ano

| | Notas 9ºano | Notas 12ºano | Auto- apreciação | Projetos Acad 9º | Projetos Acad 12º | Profissão |
|--------------------|----------------|-----------------|---------------------|---------------------|----------------------|-----------|
| Notas 9ºano | 1.00 | | | | | |
| Notas 12ºano | a. | 1.00 | | | | |
| Auto-apreciação | .55** | .68** | 1.00 | | | |
| Projetos Acad. 9º | .07 | a. | .13 | 1.00 | | |
| Projetos Acad. 12º | a. | .30* | .22 | a. | 1.00 | |
| Profissão | .08 | .06 | .02 | .42** | .51** | 1.00 |

** Correlações significativas a $p < 0.01$; *Correlações significativas a $p < 0.05$

a. Não é possível calcular porque pelo menos uma das variáveis é constante

A negrito correlações iguais ou superiores a .30